

MİLLÎ EĞİTİM

ISSN 1302-5600 E-ISSN 2791-7657

Özel Sayı / Special Issue 2025 • Yıl / Year: 54 • Sayı / Number: 1

Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.
Published quarterly. A refereed journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi Prof. Dr. Yusuf TEKİN
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education Millî Eğitim Bakanı
Minister of National Education

Genel Yayın Yönetmeni Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ
General Publishing Director Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı
President of the Board of Education

Yayın Yönetmeni Hatice Nur KİRAZ AKKAŞ
Publishing Director Eğitim Araştırmaları Daire Başkanı
Head of Department of Educational Research

Yazı İşleri Tuğba ARSLAN TUNA/Yazı İşleri Müdürü
Editorial Nisa Nur GÜNEYLİ
Yasemin SORGUCU

Yayın Kurulu Prof. Dr. Ünsal UMDU TOPSAKAL/Yıldız Teknik Üniversitesi
Editorial Board Prof. Dr. Semih AKTEKİN/Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Alipaşa AYAS / Bilkent Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ /Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ORÇAN /Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK /Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ /Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Elif ERGİN /Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Adem POLAT / Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Gülnur AYDIN / Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Başeditör Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR
Editor in Chief Kurul Başkan Yardımcısı
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Editör Yardımcıları Emine DEMİREL KAYA
Assistant editors Ferda KOÇAK

Editörler Dr. Hatice HERDİLİ ŞAHİN
Editors Dr. Günay ŞEN
Dr. Zeynep GÜLER
Dr. Ceren ARAS
Dr. Murat DÖLEKER
Dr. Tuba GÜNDÜZ

Mizanpaj Editörü Nazime ÖZGÜR TAMDOĞAN
Layout Editor

Dil Editörü Kadriye ÖĞÜT
Language Editor Ayça KOKSAL

Kapak Tasarımı Mustafa ARGUN
Cover Design

Dizgi Esma Burcu KUŞ
Typesetting-Composition Neslihan BAL

Adres Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Address Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara
e-mail: ttkb.egitimarastirmalari.med@meb.gov.tr
web: ttkb.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0 (312) 413 43 00

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 10517
Publications of Ministry of National Education

Sürekli Yayınlar Dizisi 390
Periodicals Series

02.10.2024 tarih ve 115705837 sayılı makam oluru ile 250 adet basılmıştır.
The journal was printed in 150 copies with the official approval of the Ministry of National Education, dated 02.10.2024,
under approval number 115705837.

Milli Eğitim dergisi; TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin, SOBIAD Türkçe veri tabanı ve SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future) uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 1.200 TL'dir.

*Abonelik için yıllık abone bedelinin **Döner Sermaye Müdürlüğü** adına **Ziraat Bankası***

***TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93** No.lu hesabına yatırılması ve maktuzun abonelik gerçekleştiren kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Milli Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım

*MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03*

İçindekiler

Table of Contents

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

- 1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Program Geliştirme Uzmanlarının Deneyimleri/The Experiences of Curriculum Development Experts in the Framework of the Century of Türkiye Education Model • Fatma KELEŞ, İlker CIRIK 11**
- 2. Okuma Becerisi Açısından 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi/An Evaluation of the 2024 Secondary School Turkish Curriculum in Terms of Reading Skills Based on Teachers' Perspectives. • Hasan KURNAZ, Bayram ÇELİKKIRAN..... 61**
- 3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve Avrupa Sürdürülebilirlik Yeterlilik Çerçevesi (GreenComp) Bağlamında İncelenmesi/Investigation of the Century of Türkiye Education Model Virtue-Value-Action Framework in the Context of United Nations Sustainable Development Goals and European Sustainability Competence Framework (GreenComp)• Mert BİLEN, İbrahim Fatih DEMİREL, Veli GÖK, Mehmet YAVAŞ.....101**
- 4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçevesinde 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Analizi/An Analysis of Activities in the 5th Grade Science Textbook According to the Multiple Intelligences Theory within the Framework of the Century of Türkiye Education Model. • Nilay KORKMAZ, Gamze DOLU 141**

- 5. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yaratıcı Yazma Açısından İncelenmesi/Examination of the Century of Türkiye Education Model Secondary School Turkish Course Curriculum in Terms of Creative Writing • Kübra ONÜŞGÜN, Salim DURUKOĞLU 187**
- 6. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Yapay Zekâ ile Dijital Dönüşüm: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Örneği/Digital Transformation through Artificial Intelligence in the Century of Türkiye Education Framework: An Example from the Human Rights, Citizenship, and Democracy Course • Zekeriya Fatih İNEÇ.....227**
- 7. Examining Curricula within the Scope of Algebraic Thinking: Examples from Türkiye, Singapore, England and Canada (Ontario)/Cebirsel Düşünme Kapsamında Öğretim Programlarının İncelenmesi: Türkiye, Singapur, İngiltere ve Kanada'dan (Ontario) Örnekler. • Zeynep GÜRSOY, Zeynep Sonay AY.....269**
- 8. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Farklılaştırılmış Öğretimin Kapsayıcı Eğitim Açısından İncelenmesi/An Examination of the Differentiated Instruction Approach in the Century of Türkiye Education Model and Life Studies Curriculum from the Perspective of Inclusive Education. • Ebru ÜNAY.....311**
- 9. Program Okuryazarlığı Perspektifinden Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Farklı Öğretim Kademelerinden Öğretmen Değerlendirmeleri/The Century of Türkiye Education Model from a Curriculum Literacy Perspective: Teacher Evaluations Across Different Educational Levels. • Fatih ÖZTÜRK, Muhammed AKINCI, Adem BELDAĞ.....341**
- 10. 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında İncelenmesi/Analysis of the 2019 and 2024 Secondary School Turkish Language Curricula in Terms of 21st-Century Skills. • Özge CAN ARAN, Deniz MELANLIOĞLU.....385**

- 11. İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Değerlere Yönelik Kurdukları Matematik Problemlerinin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ne Göre Değerlendirilmesi/Evaluation of Mathematics Problems Posed by Pre-Service Elementary Mathematics Teachers about Values according to the Virtue-Value-Action Framework.** • Mehmet Ertürk GEÇİCİ, Gülşen ÖZHAN.....413
- 12. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Göre Geliştirilen Coğrafya Dersi Öğretim Programı Bütünleşik Yapısının İncelenmesi/An Analysis of the Integrated Structure of the Geography Curriculum Formulated under the Century of Türkiye Education Model.** • Mehmet ÜNAL.....453
- 13. 21. Yüzyıl Becerilerinin 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na Yansımaları/Reflections of 21st Century Skills on the 2024 Century of Türkiye Education Model Religious Culture and Ethics Curriculum.** • Nursena DEMİRKOL.....493
- 14. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Dört Temel Dil Becerisi Etkinlikleri: İçerik ve Nitelik Açısından Değerlendirme /Language Skills Activities in the Fifth-Grade Turkish Coursebook: Content and Quality Assessment.** • Fidan GEÇİCİ.....537
- 15. Sistem Düşüncesi ve Okuryazarlık Becerileri Açısından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı/The Century of Türkiye Education Model Middle School Turkish Curriculum in Terms of Systems Thinking and Literacy Skills.** • Mehmet Önder KARACAOĞLU, Celile Eren ÖKTEN.....579

- 16. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Öğrenme Çıktılarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi/Investigation of the Learning Outcomes of the Century of Türkiye Education Model Secondary School Science Curriculum According to the Revised Bloom's Taxonomy.**
• Abdullah AYDIN, Hanife ÖZEL, Sevcin CANDAN HELVACI.....525
- 17. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Bütüncül Yaklaşımına Bir Örnek: Sosyal Katılım Becerisi/A Representation of the Holistic Approach in the Century of Türkiye Education Model Social Studies Curriculum: Social Participation Skill.** • Mehtap ÇİFÇİ.....661
- 18. Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabındaki Etkinliklerin İşlev Temelli Dil Yapıları/Söz Varlığı ve Taksonomik Düzeyleri/Function-Based Language Structures/Vocabulary and Taxonomic Levels of Activities in Turkish 5th Grade Textbook.** • Mustafa ARMUT, Tarık BAŞAR.....709
- 19. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kimya Dersi Öğretim Programı'ndaki Entelektüel Taleplerin 2013 ve 2018 Programlarıyla Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırması/A Comparison of the Intellectual Demands in the Century of Türkiye Education Model Chemistry Curriculum with 2013 and 2018 Curricula Based on the Revised Bloom's Taxonomy.** • Tamer YILDIRIM, Dilara TONYA.....759
- 20. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Erken Çocukluk Eğitimi Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi/A Comparative Analysis of the Century of Türkiye Education Model and the Early Childhood Education Preschool Program**
• Hakan ŞAHİN.....793

- 21. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Dersi Öğretim Programları (1-12. Sınıf) Geometri Temalarının Bilişsel İstem Düzeyleri/Cognitive Demand Analysis of Geometry Themes in the The Century of Türkiye Education Model Mathematics Curriculum (Grades 1–12).** • Emine Özgür ŞEN.....833
- 22. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında İlk Okuma Yazma Öğretiminin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması/An Examination of Initial Literacy Instruction within the Scope of the Century of Türkiye Education Model Based on Classroom Teachers' Perspectives: A Mixed Method Research.** • Yakup BALANTEKİN.....867
- 23. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Ders Kitaplarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi (5. Sınıf Örneği)/Examination of the Century of Türkiye Education Model Textbooks According to the Revised Bloom's Taxonomy (5th Grade Example).** • Aydın ÖNAL, Sedat MADEN.....905
- 24. 2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi/A Comparison of the 2018 and 2024 Human Rights, Citizenship and Democracy Course Teaching Programmes from the Perspective of the Century of Türkiye Education Model.** •Serkan DENİZİ, Eyüp İZCİ.....941
- 25. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Dersi Öğretim Programı 5. Sınıf Düzeyindeki 'Geometrik Şekiller' Teması Üzerine Öğretmen Görüşleri/ Teachers' Opinions on the 'Geometric Shapes' Theme of the 5th Grade Mathematics Curriculum within the Century of Türkiye Education Model.** •Sevda DAŞTAN, Mustafa AYDIN 987

- 26. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Göre Hazırlanan Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı'nın (10. ve 11. Sınıflar) Öğretmen ve Akademisyen Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi/Evaluation of the Secondary Education Philosophy Curriculum (10th and 11th Grades) Prepared According to the Century of Türkiye Education Model in the Context of Teachers' and Academicians' Views. ,•Tuba ACAR ERDOL, Merve ERSOY.....1027**
- 27. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programları: Öğretmen Farkındalığı, Uygulama Süreçleri ve Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bir Durum Analizi/A Case Study on Teacher Awareness, Implementation Processes, and Challenges Regarding Religious Culture and Moral Knowledge Curricula within the Scope of the Century of Türkiye Education Model. •Çetin DOĞRU.....1075**
- 28. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değerler Açısından İncelenmesi/Analysis of 5th Grade Turkish Textbook in Terms of Values. •Seçil ORTAKÖYLÜ, Suat ÜNAL.....1129**
- 29. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Değer Sınıflandırmaları Bağlamında İncelenmesi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi/An Analysis of the Social Studies Curriculum in the Context of Value Classifications: The Virtue-Value-Action Framework in the Century of Türkiye Education Model. •Gökhan IZGAR.....1173**
- 30. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Bazı Ülkelerin Eğitim Modelleri ile Liderlik ve Sürdürülebilir Okuryazarlık Bağlamında Karşılaştırılması/ Comparison of The Century of Türkiye Education Model with the Educational Models of Some Countries in the Context of Leadership and Sustainable Literacy. •Meltem ALTUNDAĞ, Ceyhun KAVRAYICI.....1207**

- 31. Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersine Değerlerin Yansıması: Ders Kitapları ve Öğretmenler/Reflection of Values on 5th Grade Mathematics Course: Textbooks and Teachers.** •Nurcan ÖZCAN, Özkan ERGENE.....1251
- 32. Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Çıktılarında Öğrenci Profilinin Temsili: TürkiyeYüzyılı Maarif Modeli İncelemesi/Representation of the Student Profile in Social Studies Learning Outcomes: An Examination of the Century of Türkiye Education Model.** •Ebru ESKİCİ.....1297
- 33. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı Doğrultusunda Hazırlanan Çocuk Şarkılarının İncelenmesi/An Analysis of Children's Songs Aligned with The Century of Türkiye Education Model Preschool Education Curriculum.** •Zeynep ÖZER, Mustafa EREN.....1331
- 34. Okul Yöneticilerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Yönelik Oluşturdıkları Metaforların Analizi/Analysis of the Metaphors Formed by School Administrators for the Century of Türkiye Education Model.** • Mustafa DEMİRER, Şaban BERK, Gizem DAK.....1373
- 35. 21. Yüzyılın Sesi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerisinin Yeni Yol Haritası/Speaking Skills in the Türkiye Century Education Model: A New Pathway in the Middle School Turkish Curriculum.** • Funda ÖRGE YAŞAR, Mehtap ÖZDEN 1401
- 36. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı: Bir SWOT Analizi /The Century of Türkiye Education Model Social Studies Curriculum: A SWOT Analysis.** •Kadir Can ERBUDAK, Cemil Cahit YEŞİLBURSA.....1433

37. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Değerler ve Alan Becerileri Arasındaki İlişkinin Analizi/Analysis of the Relationship Between Values and Field Skills in the Century of Türkiye Education Model 2024 Preschool Education Program. • Filiz DERE, Gülçin GÜVEN.....	1471
38. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Beşinci Sınıf Düzeyindeki Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerinin Webb'in Bilgi Derinliği Seviyeleri Bağlamında Analizi/Analysis of Learning Outcome and Process Components of the Fifth Grade Social Studies Curriculum of the Century of Türkiye Education Model in the Context of Webb's Depth of Knowledge Levels•H. Şenay ŞEN, Arda EREN.....	1501
Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri / Publication Principles of the Journal of National Education	1537

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Program Geliştirme Uzmanlarının Deneyimleri

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Fatma KELEŞ¹, İlker CIRIK²

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, kkelesfatma@gmail.com. ORCID: 0000-0003-1450-7120

2 Prof. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ilker.cirik@msgsu.edu.tr. ORCID: 0000-0002-3018-9831

Gönderilme Tarihi: 27.05.2025 Kabul Tarihi: 04.11.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1707179

Atıf: “Keleş, F., & Cırık, İ. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında program geliştirme uzmanlarının deneyimleri. *Millî Eğitim*, 54(1), 11-60. DOI: 10.37669/milliegitim.1707179”

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli perspektifinde geliştirilen öğretim programlarının hazırlanma sürecinde görev alan program geliştirme uzmanlarının deneyimlerini, süreçteki rollerini, etkileşim biçimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve sürece ilişkin genel değerlendirmelerini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden bütüncül tek durum çalışması deseniyle oluşturulmuştur. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını öğretim programı geliştirme sürecinde görev alan 15 program geliştirme uzmanı oluşturmaktadır. Veriler araştırma kapsamında geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve MAXQDA 2024 programı kullanılarak içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre program geliştirme sürecinin güçlü yönleri arasında; iş birliği süreçlerinde etkili ve yapıcı yaklaşımların sergilenmesi, komisyonlarda temsilde çeşitliliğin gözetilmesi ve program geliştirme uzmanlarının sürece yönelik kilit roller üstlenmeleri öne çıkmaktadır. Öte yandan program geliştirme sürecinin sınırlı yanları arasında zaman sınırlılığı, iletişim kazaları ve eş güdüm zorlukları öne çıkarken; program geliştirme uzmanlarının rehberlik etme, denetim ve model geliştirme gibi rol ve sorumlulukları olduğu, ayrıca bu süreçte hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine yönelik çeşitli kazanımlar edindikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte program geliştirme sürecinin daha etkili ve verimli hâle getirilmesi için yeterli zaman verme, sonraki süreçlerde program geliştirme uzmanlarından mutlaka destek alma, paydaş katılımında artış sağlama katılımcılardan gelen öneriler arasında yer almıştır. Çalışmanın, mevcut program geliştirme çalışmalarına ve gelecekte yapılacak araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretim programı geliştirme süreci, program geliştirme, program geliştirme uzmanı

The Experiences of Curriculum Development Experts in the Framework of the Century of Türkiye Education Model

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The aim of this study is to examine the experiences, roles, forms of interaction, encountered challenges, and overall evaluations of curriculum development experts who participated in the preparation of curricula within the framework of the Century of Türkiye Education Model. The research was designed as a holistic single case study, one of the qualitative research designs. Criterion sampling a type of purposive sampling, was employed to define the study group. The participants consisted of 15 curriculum development experts who actively took part in the curriculum development process. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher and analyzed through content analysis using MAXQDA 2024 software. According to the findings, the strengths of the curriculum development process include the adoption of effective and constructive approaches in collaborative work, the presence of diversity in commission representation, and the pivotal roles undertaken by curriculum development experts throughout the process. On the other hand, limitations of the process were identified as time constraints, communication breakdowns, and coordination challenges. Participants were found to assume roles and responsibilities such as guiding, supervising, and model development. Moreover, they reported various professional and personal gains through their involvement in the process. Recommendations offered by participants for improving the effectiveness and efficiency of future curriculum development efforts include allowing more time for development, ensuring continued involvement of curriculum experts in subsequent stages, and increasing stakeholder participation. This study is expected to contribute to ongoing curriculum development practices and inform future research in the field.

Keywords: the Century of Türkiye Education Model, curriculum development process, curriculum development, curriculum development experts

Giriş

Eğitim, bireyin yalnızca bilgi edinmesini değil; aynı zamanda düşünme, sorgulama ve problem çözme becerilerini geliştirmesini amaçlayan çok yönlü bir süreçtir. Bu süreci yönlendiren temel unsurlardan biri ise eğitim programlarıdır. Eğitim programları; bir toplumun eğitimle neyi hedeflediğini, bu hedeflere nasıl ulaşılacağını ve hangi içeriklerin, yöntemlerin ve değerlendirme biçimlerinin kullanılacağını belirleyen sistematik yapılardır. Bu nedenle bir program, yalnızca öğretilecek konuların listesi değil; aynı zamanda öğretim sürecinin nasıl yapılandırılacağını belirleyen planlı ve bütüncül bir düzenlemedir. Bu programlar yalnızca bilgi, beceri ve tutumların aktarımını değil; aynı zamanda toplumsal ve kültürel yapıların da eğitim sürecine yansımaları sağlar. Eğitim

programları; ülkelerin tarihsel birikimleri, güncel ihtiyaçları ve geleceğe dönük hedefleri doğrultusunda şekillenen dinamik yapılar olarak sistemin bütününe yön veren stratejik dokümanlar niteliğindedir. Pinar (2014) bir eğitim programının yalnızca ulusal çıkarlar doğrultusunda seçilmiş bilgi, beceri ve tutumların toplamı olmadığını; aynı zamanda toplumun hâkim kültürünün ve egemen bilimsel, dinî, siyasî ve ekonomik gündemlerinin de yansımaları olduğunu vurgular. Oliva ve Gordon (2018) ise eğitim programlarının “curriculum” kavramından türeyen bir rehber işlevi gördüğünü ve sözcüğün Latince “izlenme/izlenecek yol” anlamına geldiğini belirtir. Alan yazınında “eğitim programı” ile “öğretim programı” kavramları sıklıkla aynı anlamda kullanılsa da bu iki kavram kapsam bakımından farklıdır. Eğitim programı, öğrenene okul içinde ve dışında planlanan etkinliklerle sunulan tüm öğrenme yaşantılarını içerirken; öğretim programı, belirli bir dersin öğretilmesine yönelik etkinliklerin düzenlenmesidir (Demirel, 2020). Bu çalışmada “program” kavramı, öğretim programı kapsamında ele alınmaktadır.

Öğretim programları, eğitim sistemlerinin hedeflerine ulaşmasında yol gösterici rol oynar. Ancak toplumsal ihtiyaçlar, bilimsel gelişmeler, teknoloji ve eğitim anlayışlarındaki değişimler doğrultusunda programların sürekli olarak gözden geçirilmesi ve güncellenmesi gerekir. Bu nedenle programların etkinliğini ve uygulanabilirliğini artırmak amacıyla program geliştirme süreçleri yürütülür. Program geliştirme; mevcut programın değerlendirilmesi, iyileştirilmesi ve ihtiyaçlara uygun yeni düzenlemelerin yapılması sürecidir. Program geliştirme süreci, mevcut programın metodolojik araştırmalarla sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesini, öğretimin genel ve özel amaçlarının belirlenmesini; program materyallerinin, öğretim yöntemlerinin ve değerlendirme biçimlerinin seçilmesini; resmî öğretim programlarının hazırlanmasını ve oluşturulan programın denenerek uyarlanmasını içeren çok boyutlu bir süreçtir (Good, 1959). Bobbitt (1918), “eğitim programı yapma” ifadesiyle geliştirme faaliyetinin planlı bir yapılandırma olarak tanımlarken, Charters (1923) bu süreci “programı kurgulama” olarak ifade etmiştir. Stenhouse (1975), programın bağlam ve çevreyi yansıtan, toplumsal olarak şekillenen, doğrusal olmayan ve sürekli bir yansıma süreci olduğunu belirtirken; Tyler (2021) program geliştirmeyi teknik bir üretim süreci olarak tanımlayarak daha mekanik bir bakış açısını savunur. Sunulan tanımlar ışığında, program geliştirmenin teknik bir süreç olmanın ötesinde farklı bakış açılarını, çeşitli bilgi ve deneyimleri bir araya getiren çok boyutlu, kapsamlı ve dinamik bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Program geliştirme süreci, farklı paydaşların üstlendiği roller ve katkılarla şekillenen çok aktörlü bir yapıdır. Sürecin başarısı; bu paydaşların etkili katılımı, iş birliği ve katkılarıyla doğrudan ilişkilidir. Ornstein ve Hunkins (2004), program geliştirme sürecine bilim insanları, profesyonel eğitimciler (danışmanlar, yöneticiler, müfettişler vb.), öğretmenler ve öğrencilerin katılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu aktörler arasında program geliştirme uzmanları kritik bir rol üstlenmektedir. Program geliştirme uzmanları, programın kavramsallaştırılması, tasarlanması ve uygulanmasından sorumlu olup sürecin niteliğini ve yönünü belirleyen temel aktörlerdir (Ornstein & Hunkins, 2004). Bu uzmanlar yalnızca teorik bilgiye değil, aynı zamanda pratik deneyim ve saha bilgisine dayanarak süreci yönlendirirler. Böylece farklı disiplinlerden gelen bilgilerin entegrasyonu ve çok perspektifli bir yaklaşım mümkün olur. Ancak, bu uzmanların etkili olabilmesi için diğer paydaşların da sürece aktif katılım göstermesi gerekir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin sürece katılımı, geliştirilen programın gerçek dünya ihtiyaçlarıyla ve öğrenci ihtiyaçlarıyla örtüşmesini sağlar. Yöneticiler ve danışmanlar ise programın kurumsal hedeflerle uyumlu olmasına ve kaynakların etkin biçimde kullanılmasına katkıda bulunur. Bu bağlamda paydaşlar arası etkileşim ve iş birliği, programın kalitesini ve uygulanabilirliğini artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır. Freire ve Ramos (1970), program geliştirme sürecini eleştirel düşünme, sorunları ifade etme ve açık iletişim süreçleri çerçevesinde değerlendirmiş; Minogue (1983) ise bu süreci meslek kuruluşları, akademisyenler ve diğer paydaşlar arasındaki etkileşimin sonucu olarak tanımlamıştır. Bu perspektif, program geliştirmenin salt teknik bir faaliyet değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel boyutları olan bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Tyler (2021), öğretmenlerin ve farklı uzmanlık alanlarından gelen katılımcıların komiteler hâlinde çalışması gerektiğini, taslakların tüm paydaşlarca değerlendirilmesinin ve geniş katılımı tartışmaların önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde Macdonald (1978), programdan etkilenen tüm tarafların karar alma sürecine dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamış; bilim insanlarını, eğitimcileri, öğretmenleri ve öğrencileri ana paydaşlar olarak tanımlarken, velilerin ve toplum üyelerinin de sürece katkı sağlayabilecek önemli roller üstlenebileceğini belirtmiştir. Sonuç olarak farklı paydaşların sürece dâhil edilmesi, programların hem toplumsal beklentilere hem de bireysel gelişim ihtiyaçlarına uyum sağlaması açısından vazgeçilmezdir. Bu yönüyle katılımcı ve çoğulcu bir yaklaşım benimsenmesi, programların daha etkili, kapsamlı ve sürdürülebilir olmasına olanak tanımaktadır.

Paydaşların sürece etkin katılımı ve iş birliği önemle vurgulanırken, program geliştirme süreçlerinin teorik altyapısına da değinmek gerekmektedir. Çünkü program geliştirme süreçleri, yalnızca katılımcıların etkileşimiyle değil, aynı zamanda benimsenen kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda da şekillenmektedir. Benimsenen yaklaşımlar, ülkelerin eğitim programlarını sürekli geliştirmede farklı stratejiler benimsemelerine zemin hazırlamaktadır. Bu doğrultuda ülkeler, eğitim programlarını geliştirmek için farklı kuramsal yaklaşımlardan yararlanmaktadır. Uluslararası alan yazınında, “Program Geleneği” ve “Didaktik Gelenek” olarak adlandırılan iki temel yaklaşım, farklı program geliştirme paradigmalarını temsil etmektedir (Haapaniemi vd., 2020). “Didaktik Gelenek” Kuzey Avrupa’da yaygın olan ve öğretmenin pedagojik özerkliği esas alan bir yaklaşımdır. Bu gelenekte öğretim süreci dışsal kontrol mekanizmalarıyla değil, öğretmenin profesyonel değerlendirmesiyle şekillenir. Öğretmenin neyi, nasıl öğreteceğine dair kararlar merkezî otorite tarafından değil, öğretmenin kendisi tarafından verilir (Rüzgar & Bümen, 2022). Didaktik yaklaşım Alman felsefesinden esinlenerek bireyin etik gelişimine, özerkliğine ve anlamlı öğrenme süreçlerine vurgu yapar (Deng, 2021). Buna karşılık “Program Geleneği” Anglo-Amerikan eğitim sistemine özgü bir yaklaşımdır. Bu modelde içeriğin sabit ve çoğunlukla merkezî otoriteler tarafından belirlenmesi öne çıkar. Bu gelenek, öğrenmeyi davranışçı psikoloji ve bilişsel bilimler perspektifiyle ele alırken, öğretim programlarını genellikle standart, denetlenebilir ve çıktıya dayalı yapılar olarak kurgular (Doyle, 2017).

Program geliştirme alanında çeşitli kuramsal yaklaşımlar bulunmakta olup her ülkenin eğitim programları bu yaklaşımlardan biri ya da birkaçı temelinde biçimlenmektedir. Türkiye’de ise bu alanın kuramsallaşma süreci 1950’li yıllarda, özellikle eğitim bilimleri alanında ABD’ye gönderilen genç araştırmacılar sayesinde ivme kazanmıştır. Bu dönemde ABD’nin yalnızca Türkiye’nin siyasi yapısı üzerinde değil, eğitim ve kültür alanlarında da etkisini artırdığı görülmektedir (Aktan, 2015). Eğitim programları ve öğretim (EPÖ) alanının gelişimine öncülük eden iki önemli isimden biri olan Selahattin Ertürk, ABD’deki eğitimini tamamladıktan sonra Türkiye’ye dönerek Hacettepe Üniversitesinde EPÖ programını kurmuş; Fatma Varış ise Ankara Üniversitesi bünyesinde bu alana öncülük etmiştir. Her iki akademisyenin çabaları, EPÖ alanının Türkiye’de akademik bir disiplin olarak yapılandırılmasının temelini atmıştır. Türkiye’den Amerika Birleşik Devletleri’ne doktora eğitimi amacıyla

giden ilk kuşak araştırmacılar ve onları takip eden akademik gruplar, bu yaklaşımın Türkiye’de kurumsallaşarak yerleşik hâle gelmesine ve zamanla baskın bir paradigma olarak benimsenmesine önemli düzeyde katkıda bulunmuşlardır (Aktan, 2015). Varış’a (1989) göre, Türkiye’de eğitim programı kavramı başlangıçta “müfredat” ile özdeşleştirilmiş ve bu kavramsallaştırma, program geliştirme çalışmalarının uzun yıllar yalnızca ders ve konu listelerine indirgenmiş bir anlayışla yürütülmesine neden olmuştur. Demirel (1992), 1950’li yıllardan itibaren Türkiye’de “müfredat” kavramının yerini giderek daha kapsamlı ve çok boyutlu bir yapı sunan “eğitim programı” anlayışına bıraktığını belirtmektedir. Bu bağlamda, Ertürk (1972) “yetişek” adını verdiği eğitim programını, belirli bireyleri belli bir süre içerisinde yetiştirmeye yönelik planlı ve düzenli eğitim durumlarının bütünü olarak tanımlarken; Varış’a (1996) göre eğitim programı, bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinlere yönelik olarak sunduğu ve millî eğitimin genel amaçlarının gerçekleştirilmesini hedefleyen tüm faaliyetleri kapsamaktadır. Program geliştirme alanındaki bu tarihsel ve kuramsal gelişmeler ışığında, programların şekillenmesinde merkeziyetçi yapılar ve benimsenen paradigmanın etkisi öne çıkmakla birlikte, Türkiye bağlamında eğitim programlarının ağırlıklı olarak merkeziyetçi bir yapıya dayanan ve “Program Geleneği” (Anglo-Amerikan) paradigması doğrultusunda geliştirildiği söylenebilir. Geleneklerin yanı sıra program geliştirme süreçleri de ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Nitekim bazı ülkeler merkeziyetçi bir yaklaşımı (örneğin Türkiye), bazıları ise ademimerkeziyetçi bir yaklaşımı (örneğin İsveç) benimsemektedir (Bümen & Holmqvist, 2022). Taşkın ve Nayır (2015) merkeziyetçiliğin, karar alma yetkisinin üst düzeylerde yoğunlaşmasını ifade ederken, yerleşmenin ise yetkinin eğitim sisteminin farklı seviyelerine dağılmasını içerdiğini belirtmektedir. Bümen (2020) tarafından ifade edildiği üzere Türkiye’de eğitimle ilgili temel kararların merkeziyetçi bir biçimde alınması, Türkiye’de yapılan program geliştirme çalışmalarını da daha çok merkeziyetçi bir anlayışla ve program geleneği doğrultusunda yapılmasını gerektirmektedir. Merkezî program anlayışına sahip olan Türkiye, tarihsel süreç içinde birçok program geliştirme çalışması yapmıştır. Çobanoğlu ve Yıldırım (2021) Cumhuriyet Dönemi’nden itibaren 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1995 ve 2005 yıllarında alanında iz bırakan eğitim programlarının hazırlandığını ve özellikle 2017 yılında gerçekleştirilen programın, 2005 sonrası dönemdeki en kapsamlı çalışma olduğunu; bu programların da Türkiye’nin eğitim anlayışındaki

dönüşümleri, öğretim yaklaşımlarındaki evrimi ve eğitim alanındaki güncel sorunları yansıttığını belirtmektedir. Türkiye’de program geliştirme çalışmaları, Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte, 1924’ten itibaren özellikle ilköğretim alanında başlamış ve ilerleyen zamanda ortaöğretim düzeyine ışık tutmuştur ve 1926’da uygulamaya konulan İlk Mektep Müfredat Programı’nın ardından, daha sistematik bir yaklaşımla hazırlanan 1936 programı geliştirilmiştir (Gözütok, 2003). Temel eğitimi demokratikleştirme ve bireyin çok yönlü gelişimini hedefleme yönüyle öne çıkan 1948 programı, bu sürecin önemli bir dönüm noktası olmuştur (Demirel, 2020). 1968 programı ise altı yıl denendikten sonra uygulamaya konulmuş (Varış, 1996), 1997 yılında zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla, 2000 yılında bazı derslerin öğretim programlarında yeni yaklaşımlar benimsenmiş, ancak bu çalışmalar tüm dersleri kapsamamıştır (Özerbaş & Koç, 2022). 2005 yılında uygulamaya giren programlar ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve öğrenci merkezli yapısıyla köklü bir paradigma değişimini temsil etmektedir (Demir & Fer, 2009). Çobanoğlu ve Yıldırım (2021), 2017 programlarının, önceki programların birikimini dikkate alarak temel yeterlik ve beceri odaklı öğretim ile değerler eğitimi ön plana çıkaran kapsamlı bir yenileme olduğunu belirtmiştir. Tüm bu gelişmeler, Türkiye’de eğitim programlarının zaman içinde toplumsal ihtiyaçlara ve çağın gereklerine göre yeniden şekillendiğini göstermektedir.

Tanner’ın (1982) belirttiği gibi program geliştirme süreci birikimli bir süreç olarak kabul edilerek, günümüzdeki program geliştirme çabalarının önceki çalışmalara dayandırılması esas bir ilkedir. Birikimli şekilde devam eden bu süreçte, 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) perspektifinde gerçekleştirilen program geliştirme çalışması, en güncel çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin geliştirilme süreci, bilgiye erişim olanaklarının artması ve bilginin etkin kullanımı ihtiyacının ön plana çıkmasıyla başladığı söylenebilir. Ayrıca bilim, teknoloji, ekonomi, sanat ve kültür alanlarındaki hızlı değişimler; öğretim programlarının çağın ihtiyaçlarına uygun olarak güncellenmesini zorunlu kılmıştır. Bu model uzun süredir devam eden kapsamlı bir çalışmanın ürünü olup beceri odaklı öğretim programlarının geliştirilmesini hedeflemektedir. 2014 yılında Millî Eğitim Kalite Çerçevesi kapsamında öğrencilerin edinmesi gereken beceriler tanımlanmış; 2015 yılında yayımlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, bu becerileri öğretim programlarına dâhil etmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a). 2023’te başlayan tam zamanlı komisyon çalışmalarıyla ihtiyaç analizleri gerçekleştirilmiş, 81 ilde

program değerlendirme komisyonları oluşturulmuş ve ilgili paydaşların görüşleri sistematik olarak toplanmıştır. Ayrıca uluslararası kuruluşların verileri ve başarılı ülkelerin öğretim programları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda mevcut programların bilişsel yükünün yüksek olduğu belirlenmiş ve beceri odaklı, bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2024a). TYMM'nin ortaya çıkışı, bilgiye erişimin artmasıyla bilginin etkin kullanımı ve beceriye dönüştürülmesi gerekliliği, bilim ve teknolojiadaki hızlı değişimler, sosyal-duygusal becerilerin entegrasyon ihtiyacı, millî ve manevi değerlerin öğretim programlarında görünür kılınması, sistem düşüncesi ve disiplinler arası yaklaşımlarla bütüncül öğrenmenin desteklenmesi gibi gerekçelerle yürütüldüğü açıklanmaktadır (MEB, 2024a).

Türkiye'de K12 kademelerini kapsayan ve öğretim programlarının geliştirilmesinde başvuru metni olarak hazırlanan *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni* öğretim programlarının dört temel boyutuna yön vermesi amacıyla bütünsel bir yapıda sunulmuştur (MEB, 2024b). Ortak metinde yer alan bileşenler doğrultusunda program geliştirme çalışmalarında görev alan komisyonlarda ilgili alan uzmanları, program geliştirme uzmanları, ölçme-değerlendirme uzmanları, rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanları, özel eğitim uzmanları, eğitim felsefesi uzmanları, eğitim sosyolojisi uzmanları, eğitim yönetimi uzmanları, dil uzmanları ve grafik tasarım uzmanları tam zamanlı olarak görevlendirilmiştir (MEB, 2024a).

Program geliştirme sürecinde her paydaşın etkisi farklılık gösterir (Lau, 2001). Program geliştirme uzmanlarının deneyimleri ve görüşleri, programların etkili bir şekilde tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi için önemli bir kaynak olarak görülebilir. Pedagojik yaklaşımların belirlenmesi, program içeriğinin güncellenmesi ve uygulama sürecinin gerçekçi bir temele oturtulması gibi pedagojik, uygulama odaklı ve içeriksel açılardan program geliştirme süreci için önemli bir rehber niteliğindedir. Program geliştirme sürecinde, uzmanların katılımı ve deneyimleri, farklı perspektiflerin bir araya gelmesini ve çok yönlü bir yaklaşımın benimsenmesini sağlar. Ayrıca program uzmanlarının; mevcut bilimsel araştırmalardan, pedagojik yaklaşımlardan ve saha deneyimlerinden yararlanarak etkili öğretim materyallerini ve yöntemlerini belirlemeleri ve entegre etmeleri beklenir. Bu bağlamda program geliştirme uzmanlarının deneyimlerini ve sürece ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak, programların kalitesini artırmak ve eğitimde sürekli iyileşmeyi sağlamak adına önemlidir. Belirtilen önem doğrultusunda, ulaşılan alan yazınında, program geliştirme sürecinde uzmanların

rol ve deneyimlerine odaklanan çalışmaların Türkiye bağlamında sınırlı sayıda ve dar örneklerle gerçekleştirildiği görülmektedir (Arsal, 1998; Esener & Taşpolatoğlu, 1993; Gökmenoğlu & Eret, 2011; Örtten & Erginer, 2016; Özaydınlı, 2023). Uluslararası alan yazınında ise daha çok okul temelli küçük ölçekli program geliştirme uygulamalarında görev alan katılımcıların deneyimlerinin (Bortz, 2021; Heikkilä, 2020; Lin vd., 2025; Yuen vd., 2018) ele alındığı görülmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalar program geliştirme uzmanı olarak MEB bünyesinde görev alan veya eğitim alanında akademik çalışmalarda bulunan araştırmacıların görüş ve deneyimlerine dayanmaktadır. Bu denli büyük ölçekli ve çok aktörlü bir program geliştirme sürecine doğrudan katılmış uzmanların deneyimlerine ilişkin çalışmaların alan yazınında oldukça sınırlı olması, bu araştırmanın hem özgünlüğünü hem de taşıdığı bilimsel katkı potansiyelini önemli ölçüde artırmaktadır. Eğitim programlarının geliştirilmesi, yalnızca kuramsal bilgiyle değil; aynı zamanda uygulama sürecinde edinilen deneyimlerle şekillenen dinamik ve çok boyutlu bir süreçtir. Bu nedenle sürecin bizzat içinde yer almış uzmanların görüş ve deneyimlerini ortaya koyan çalışmalar, hem kuramsal çerçevenin somut örneklerle desteklenmesine hem de gelecekte yürütülecek benzer çalışmaların daha nitelikli şekilde planlanmasına katkı sağlayabilir. Uzmanların program geliştirme sürecinde karşılaştıkları zorlukların, üstlendikleri görev ve sorumlulukların, uygulamada karşılaşılan ikilemlerin ve sürecin güçlü ya da geliştirilmesi gereken yönlerinin sistemli biçimde ortaya konması; daha etkili, katılımcı ve sürdürülebilir program geliştirme yaklaşımlarının tasarlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu yönüyle çalışma, yalnızca bir boşluğu doldurmakla kalmayıp aynı zamanda politika yapıcılara, program geliştiricilere ve uygulayıcılara yol gösterici nitelikte veriler sunma potansiyeline de sahiptir. Bununla birlikte, program geliştirme uzmanlarının perspektiflerinden hareketle geliştirici öneriler sunmak ve bu öneriler doğrultusunda program geliştirme süreçlerinin güçlendirilmesine, dolayısıyla öğrenci başarısının artırılmasına katkı sağlayacak bir kaynak ortaya koymak hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, TYMM perspektifinde geliştirilen öğretim programlarının hazırlanma sürecinde fiilen görev alan program geliştirme uzmanlarının deneyimlerini, süreçteki rollerini, etkileşim biçimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve sürece ilişkin genel değerlendirmelerini incelemektir.

Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Program geliştirme uzmanlarının, 2024 öğretim programı geliştirme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
- Program geliştirme uzmanlarının, 2024 öğretim programı geliştirme sürecine ilişkin deneyimleri nasıldır?
- Program geliştirme uzmanlarının, program geliştirme sürecinin iyileştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, TYMM perspektifinde hazırlanan öğretim programlarının geliştirilme sürecinde görev alan program geliştirme uzmanlarının deneyimlerini, süreçteki rollerini, etkileşimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve sürece ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden bütüncül tek durum deseni ile tasarlanmıştır. Durum çalışması, araştırmacının belirli bir zaman diliminde bir veya birden fazla durumu derinlemesine incelediği bir nitel araştırma yöntemidir (Creswell, 2020). Yin (1984), durum çalışmalarının “nasıl?” ve “niçin?” sorularına odaklandığını, araştırmacının olaylar üzerinde kontrolünün bulunmadığını ve olayların doğal bağlamında incelendiğini belirtmektedir. Parker (2015) ise bu yöntemin temel amacının belirli bir durumu, olguyu veya kişiyi kendi bağlamında betimlemek, yorumlamak ve keşfetmek olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada tercih edilen bütüncül tek durum deseninde, bir bağlamda bulunan yalnızca bir birim analiz edilir (Yin, 2012). Araştırmanın odak noktası, TYMM kapsamında yürütülen program geliştirme süreci olup, bu süreç tek ve bütüncül bir durum olarak ele alınmış ve yalnızca bu süreçte görev alan program geliştirme uzmanları ile araştırma süreci yürütülmüştür. Bütüncül tek durum deseninde amaç, tek bir birim veya durum üzerinden olgunun ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde anlaşılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada da analiz birimi olarak, TYMM öğretim programlarının geliştirilme sürecinde yer alan program geliştirme uzmanlarının deneyimleri ve görüşleri alınmıştır. Sürecin tek bir bağlamda (Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen TYMM süreci) gerçekleşmiş ve tek bir birim (program geliştirme uzmanları) ile olması, desenin bütüncül ve tek durum özelliğini karşılamaktadır. Araştırmanın amacı, bu özel ve özgün süreci derinlemesine incelemek olduğundan, çoklu analiz birimi veya karşılaştırmalı

desenlere ihtiyaç duyulmamış; durumun detaylı, kapsamlı ve doğal bağlamında analizine odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmının çalışma grubunu, TYMM perspektifinde geliştirilen öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde 2024 yılında program geliştirme uzmanı olarak MEB bünyesinde çalışan öğretmenler (EPÖ alanında yüksek lisans veya doktora mezunu) ve EPÖ alanında çalışan akademisyenler oluşturmuştur. Katılımcılar, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu yöntemde temel anlayış, önceden belirlenen ölçüte uyan tüm bireylerin çalışmaya dâhil edilmesidir. Ölçüt örnekleme, araştırma sorularına derinlemesine yanıt verebilecek bireylerin seçilmesine olanak tanırken, aynı zamanda seçilen durumun ayrıntılı biçimde incelenmesine de imkân sağlar (Creswell, 2020). Araştırma sorularına yönelik derinlemesine bilgi sunan ölçüt örnekleme yöntemi kavramsal ve kuramsal boşlukları gidermeye olanak tanırken aynı zamanda seçilen durumun ayrıntılı olarak incelenmesini sağlar (Creswell, 2020). Bu çalışmada ölçüt olarak, katılımcıların 2024 TYMM öğretim programı geliştirme sürecinde farklı disiplin (branş) alanlarında fiilen program geliştirme uzmanı olarak görev almış olmaları esas alınmıştır. Bu ölçütü karşılayan ve çalışmaya katılmayı kabul eden kişilerden oluşan çalışma grubunda, yedi akademisyen ve sekiz öğretmen yer almaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Katılımcılara Ait Bilgiler*

Katılımcılar	Akademik Ünvan/Eğitim Düzeyi	Kurumsal Roller
K1	Doç. Dr.	Akademisyen
K2	Prof. Dr.	Akademisyen
K3	Dr.	Öğretmen
K4	Prof. Dr.	Akademisyen
K5	Doktora Öğrencisi	Öğretmen
K6	Doktora Öğrencisi	Öğretmen
K7	Doç. Dr.	Akademisyen
K8	Yüksek Lisans Mezun	Öğretmen
K9	Doç. Dr.	Akademisyen
K10	Dr.	Öğretmen
K11	Doç. Dr.	Akademisyen
K12	Doç. Dr.	Akademisyen
K13	Dr.	Öğretmen
K14	Doktora Öğrencisi	Öğretmen
K15	Doktora Öğrencisi	Öğretmen

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması için yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formu oluşturmak amacıyla öncelikle ilgili alan yazını incelenmiş ve taslak bir görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form, EPÖ alanında uzman üç öğretim üyesi ile Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan bir program geliştirme uzmanına e-posta yoluyla iletilmiş, uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların dönütleri sonrasında görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanlar, bazı soruların daha açık ve anlaşılır kılınması için sonda sorular eklenmesini önermişlerdir. Örneğin “Öğretim programı geliştirme sürecindeki iş birliğine yönelik düşünceleriniz nelerdir?” sorusunun ardından “Diğer uzmanlar (alan, ölçme, rehberlik vb.) ile olan iş birliği” ve “Program geliştirme uzmanlarının kendi aralarındaki iş birliği” başlıklarında iki sonda soru eklenmesi önerilmiştir. Pilot görüşmeler sonrası forma nihai hâli verilmiştir. Nihai görüşme formu toplamda 13 açık uçlu sorudan oluşmakta olup bazı soruların altına yönlendirici sonda ve takip soruları eklenmiştir. Görüşme formunda yer alan örnek sorular şunlardır:

- Öğretim programı geliştirme çalışmalarına katılma nedenleriniz ve beklentileriniz/motivasyon kaynağınız neydi/nelerdi?
- Öğretim programı geliştirme çalışmasının güçlü ve sınırlı yönleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
- Öğretim programı geliştirme sürecindeki rolünüz ve sorumluluklarınız nelerdir?

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Merriam'a (2018) göre, "Tüm araştırmalar, etik ilkeler doğrultusunda geçerli ve güvenilir bilgi üretme amacı taşırlar" (s.199). Creswell (2020) de nitel araştırmalarda toplanan verilerin kendine özgü ve bağlamsal yapısı olmasından dolayı bu tür araştırmaların geçerlik ve güvenilirlik ilkelerinin nicel araştırmalardan farklılaştığını belirtmiştir. Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği artırmak amacıyla iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlılık, dış güvenilirlik yerine ise teyit edilebilirlik kriterlerinin kullanılabileceğini öne sürmüşlerdir (Akt., Yıldırım & Şimşek, 2018).

İnandırıcılık/İç Geçerlik: Bu araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması aşamalarında tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Çevrim içi ortamda yapılan görüşmelerde görüntü ve ses kaydı alınmıştır. Kayıt sonrası ses kaydı deşifre edildikten sonra katılımcı teyidi için katılımcılara gönderilmiştir. Katılımcılar deşifreleri incelemiş ve görüşlerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar süreç boyunca yansız olmaya çalışmıştır. Diğer yandan Creswell (2020) araştırmacının, katılımcının bulunduğu ortamda zaman geçirme deneyimine bağlı olarak bulguların geçerlik ve güvenilirliğinin artacağını belirtmiştir. Her iki araştırmacı da TYMM perspektifinde geliştirilen öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinin tamamında bulunmuşlardır. Ulaşılan bulguların anlamlı olup olmadığı eğitim programları ve öğretim alanında uzman bir profesör tarafından kontrol edilmiştir.

Aktarılabilirlik/Dış Geçerlik: Aktarılabilirliği sağlamak amacıyla bu çalışmada araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bulgularda yer alan alıntılar yorumlanmadan doğrudan verilmiş olup çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Erlandson ve arkadaşları (1993), ayrıntılı betimlemenin ve amaçlı örneklemenin aktarılabilirliği sağlamak için kullanılan iki yöntem

olduğunu ifade etmişlerdir (Akt., Yıldırım & Şimşek, 2018). Aynı zamanda süreçte yapılan tüm çalışmalar (veri toplama süreci, veri analizi vb.) ayrıntılı olarak aktararak okuyucu anlatılan bağlama götürülmeye çalışılmıştır.

Tutarlılık/İç Güvenirlik: Tutarlılığı artırmak amacıyla analizci üçgenlemesi kullanılmıştır. Patton (2018), analizci üçgenlemesinin ön yargıları azaltmaya ve elde edilen verilerin tutarlılığının sağlanmasına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra Creswell (2020), kodlayıcılar arası tutarlılığı iki bağımsız kodlayıcının aynı nitel verileri analiz ederek kodların birbiri ile ne ölçüde örtüştüğünü belirlemek amacıyla kod sonuçlarının karşılaştırması olarak tanımlamıştır. Bağımsız kodlayıcılar tarafından yapılan farklı kodlamalar, Cohen'in Kappa istatistiği kullanılarak karşılaştırılıp analiz edilir (Arslan, 2022). Miles ve Huberman (1994) ile Patton (2018), kodlama denetimi yoluyla içsel tutarlılığı sağlamak için kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olmasını önermektedir. Nitel verilerin analizi sürecinde Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$] kullanılmış olup araştırmacılar arasındaki uyum %93 bulunmuştur. Bu sonuç ulaşılan sonuçların güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Teyit Edilebilirlik/Dış Güvenirlik: Teyit incelemesi, teyit edilebilirliği değerlendirme adına kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmacılar elde ettikleri verileri sürekli teyit etmek amacıyla gerek ham verileri gerekse analiz sonrası ulaşılan nihai verileri, görüşme deşifrelerini ve kodlamaları saklamıştır. Araştırma denetimi teyit edilebilirliği sağlayan bir stratejidir (Lincoln & Guba, 1985, Akt., Arslan, 2022). Araştırma denetimini sağlamak adına bu çalışmada araştırma süreci; açık, bütüncül ve gerekçelendirilmiş şekilde okuyucunun aklında herhangi bir soru işareti oluşturmayacak biçimde raporlaştırılmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri ve sonuçlar arasında açık ve tutarlı ilişkilendirilmeler yapılarak teyit edilebilirliğin sağlanması amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların farklı şehirlerde bulunması nedeniyle görüşmeler çevrim içi ortamda görüntülü görüşme şeklinde yapılmıştır. Görüşmeler esnasında ses ve görüntü kaydı alınmıştır. Her bir görüşme ortalama 40-60 dakika arasında sürmüştür. Ardından kayıtlar izlenerek görüşmeler bilgisayar ortamında yazılı metne dönüştürülmüştür. Verilerin analizinde MAXQDA 2024 programı kullanılmıştır. Nitel veri analizinde izlenen süreç, Yıldırım ve Şimşek'in (2018)

önerdiği dört aşamayı temel almıştır: (1) verilerin kodlanması, (2) kodların kategoriler altında toplanması ve temalara ulaşılması, (3) kod ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Bu çalışmada nitel veri analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda görüşmeler analiz öncesinde birkaç kez bütünsel olarak okunmuştur. Ardından veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde önce kodlara ulaşılmış, ardından kodlar kategoriler ve temalar altında düzenlenmiştir. Kodlama sürecinde benzer olan cevaplar gruplandırılmıştır. Kodlamaların gruplandırılması sürecinde nedensellik, sıklık, etkileşimler, ilişkiler, benzerlikler ve farklılıklar gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Katılımcıların kişisel verilerini korumak amacıyla K1, K2, K3,...K15 şeklinde kodlamalar yapılarak anonimlik sağlanmıştır. Veri analizi sonucunda 634 koda ulaşılmıştır. Kodlardan hareketle kategorilere ve temalara gidilerek dört ana tema etrafında veriler sentezlenerek veri analiz süreci tamamlanmış ve raporlaştırma aşamasına geçilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Yıldırım (1999), araştırmacının katılımcı rolünü; nitel araştırmalarda araştırmacının yalnızca gözlemci ve sayısal veri analizcisi değil, aynı zamanda katılımcı bir rol üstlenen, alanda doğrudan yer alarak katılımcılarla etkileşime giren ve gerektiğinde onların deneyimlerini paylaşan, onları anlamaya çalışan ve alanda kazandığı bakış açısını ve tecrübelerini analizde kullanan bir kişi olarak açıklamıştır. Bu araştırmada da benzer şekilde, araştırmacılardan biri eğitim programları ve öğretim alanında öğretim üyesi, diğeri ise MEB bünyesinde öğretmen olarak görev yapmaktadır. Her iki araştırmacı da TYMM öğretim programı geliştirme sürecine program geliştirme uzmanı olarak fiilen katılmış, farklı komisyonlarda aktif rol üstlenmiştir. Görüşmeler esnasında araştırmacılar katılımcıyı yönlendirecek veya etki altında kalmasına sebep olabilecek davranışlardan kaçınmışlar ve empatik bir iletişim tarzı benimseyerek katılımcıların daha içten, açık ve güvenilir yanıt vermelerine, bilgi paylaşımlarına yardımcı olmuşlardır. Araştırma süreci ve bulguların yorumlanması aşamasında araştırmacılar ön yargılarını veya kendi deneyimlerini askıya alarak süreci olabildiğince nesnel bir şekilde yürütmüşlerdir. Ancak Yıldırım'ın (1999) da ifade ettiği üzere, nitel araştırmalarda mutlak nesnellik mümkün değildir;

araştırmacının kişisel ve mesleki deneyimleri araştırmanın hem veri toplama hem de analiz aşamasında etkili olabilir. Bu nedenle Yıldırım’a göre nitel araştırmalarda öznellik bir zafiyet değil, farkında olunması ve şeffaf biçimde raporlanması gereken bir özellik olarak kabul edilmektedir. Bu anlayışla hareket edilen bu çalışmada, araştırmacılar hem kendi rollerinin farkında olmuş hem de elde edilen bulguların güvenilirliğini artırmak amacıyla açık, sistemli ve çok yönlü analiz süreçleri yürütmüşlerdir.

Bulgular

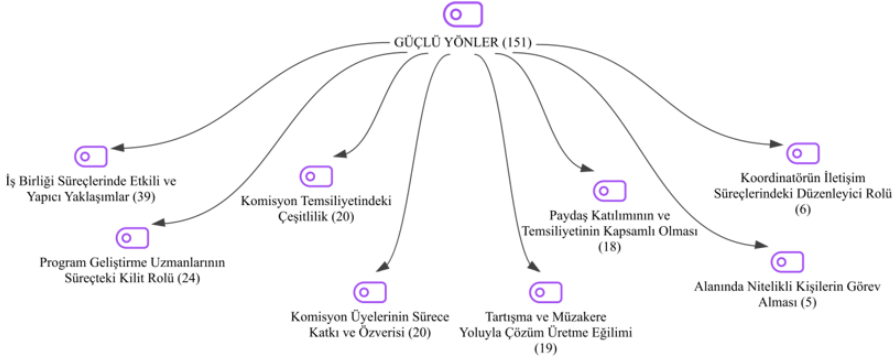
Katılımcı görüşlerine dayalı nitel veri analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda temalar ve kategoriler çerçevesinde yapılandırılarak sunulmuştur. Aynı zamanda ulaşılan kodlara ilişkin doğrudan katılımcı ifadelerine yer verilmiştir. İçerik analizi sonucunda dört tema belirlenmiştir. Sürecin Değerlendirilmesi temasında 355 (%56), Öneriler temasında 104 (%16), Katkılar temasında 94 (%15) ve Çalışma Ortamı temasında 81 (%13) koda ulaşılmıştır.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

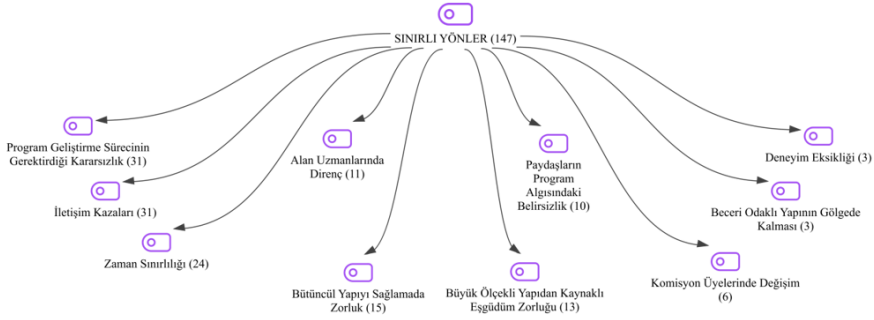
Araştırmanın birinci araştırma sorusu “Program geliştirme uzmanlarının, 2024 öğretim programı geliştirme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular, “Sürecin Değerlendirilmesi” teması altında yapılandırılarak sunulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda en fazla kod sayısına “Sürecin Değerlendirilmesi” teması altında ulaşılmıştır. Bu tema altında “Güçlü Yönler, Sınırlı Yönler, 2024 Öğretim Programlarına İlişkin Görüşler, Motivasyon Kaynakları ve Politikaya Yön Verme Durumu” kategorileri yer almıştır. “Güçlü Yönler” kategorisi altında ulaşılan kodlar Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Güçlü Yönler



“Güçlü Yönler” kategorisinde en fazla frekansa sahip olan kod, iş birliği süreçlerinde etkili ve yapıcı yaklaşımlar olmuştur. K9 bu durumu “...ölçmeci bir köşeye çekilip, bu ölçme olur, alın demedi uzaktan. Öğretmenler, program, hepimiz bir araya geldik. Buraya nasıl bir ölçme olur? Buraya nasıl bir yaşantı olur? Bunu hep birlikte tartışıp besledik...” sözleriyle dile getirerek ekip olarak süreci beraber yürüttüklerini vurgulamıştır. K7 “Bir kere avantaj-dezavantaj değil, bence bu bir zorunluluk yani. Program geliştirmecinin olmadığı bir konu program geliştirme çalışması olmaz. Dolayısıyla eğer program geliştirme uzmanının olmadığı bir durum varsa, orada program kesinlikle problemlidir.” açıklamasıyla program geliştirme uzmanlarının süreçteki kilit rolünün altını çizmiştir. Komisyonun temsil yapısının çok paydaşlı ve disiplinler arası bir nitelik taşıması, “komisyon temsiliyetindeki çeşitlilik” ile “paydaş katılımının ve temsiliyetinin kapsamlı olması” kodları kapsamında değerlendirilen önemli bulgular arasında yer almaktadır. Süreç boyunca komisyon üyelerinin yüksek düzeyde özveriyle çalıştıkları ve ortak bir amaç etrafında birleşerek zaman mefhumu gözetmeksizin katkı sundukları komisyon üyelerinin sürece katkı ve özverisi kodu ile ön plana çıkmıştır. Komisyon içinde fikir ayrılıkları olması durumunda üyelerin bu duruma karşı tartışma ve müzakere yoluyla çözüm üretme eğilimi gösterdikleri, birbirleri ile etkili iletişim kurduklarının yanı sıra program geliştirme sürecinde alanında nitelikli kişilerin görev aldığı, koordinatör olan program geliştirme uzmanının iletişim süreçlerinde düzenleyici rol üstlenmesi ulaşılan bulgular arasında yer almaktadır. “Sınırlı Yönler” kategorisine ait ulaşılan kodlar ise Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2*Sınırlı Yönler*

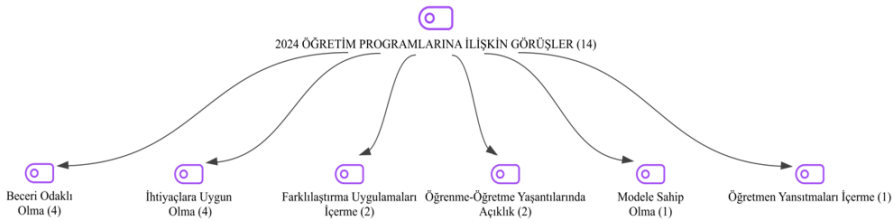
“Sınırlı Yönler” kategorisinde en fazla frekansa sahip olan kod program geliştirme sürecinin getirdiği kararsızlıktır. Katılımcılardan K7, “...Dolayısıyla gerçekten süreçte olgunlaşan bir taslak, süreçte olgunlaşan bir yapı vardı diyeyim. Aslında taslak belliydi ama yine de o taslağın nasıl, şablonun nasıl oluşturulacağına ilişkin süreçte kararlar alındı. Dolayısıyla bu zordu ama program geliştirmenin doğal akışında olan bir durumdu ve beklenendi...” sözleriyle bu kararsızlık sürecin doğasında bulunduğunu, ancak bunun zaman zaman zorluklara neden olduğunu ifade etmiştir. Diğer sınırlı yönler arasında ise iletişim kazaları, alan uzmanlarında direnç, bütüncül yapıyı sağlamada zorluk, büyük ölçekli yapıdan kaynaklı eş güdüm zorluğu, paydaşların program algısındaki belirsizlik, komisyon üyelerinin değişimi, deneyim eksikliği ve beceri odaklı yapının gölgede kalması yer almaktadır. “Motivasyon Kaynakları” kategorisi altında ulaşılan kodlar Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3*Motivasyon Kaynakları*

Program geliştirme uzmanları sürece farklı amaç veya beklentilerle katılmıştır. K2 “...program geliştirme alanında çalıştığımız için program geliştirme çalışmalarına bizzat katılmak bizim en önemli motivasyon kaynağımız. Çünkü bizim kendi alanımız.” diyerek mesleki uzmanlığı deneyimle fırsatı yakaladığını belirtmiştir. Ülkeye katkı sağlama isteği olduğunu K11 “...İlk defa ülkenin bir ulusal programında görev almaktı. Her program geliştirmeci yüksek lisansa başladığında, büyük ihtimalle, bana göre ülkenin program geliştirmesinde aktif bir şekilde rol almak ister. Nihayetinde buydu. Sonuç itibarıyla biz ülkemizde bu kadar yıl eğitim aldık, bu kadar yıl eğitildik. Sonuç itibarıyla hep devlet kurumlarında okuduk. Bunun için geldim, bu ülke için....Ne olursa olsun ülkem için her şeyden önce.” açıklamasıyla dikkat çekmiştir. Program geliştirme çalışmasına katılma motivasyonları arasında kendini geliştirme isteği, sosyal ağları genişletme ve önlerine çok nadir gelebilecek olan bu fırsatı değerlendirme isteği de ulaşılan kodlar arasındadır. “2024 Öğretim Programlarına İlişkin Görüşler” kategorisi altında ulaşılan kodlar Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4

2024 Öğretim Programlarına İlişkin Görüşler



Program geliştirme sürecinde “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni” temele alınarak 26 dersin öğretim programı geliştirilmiştir. K2 öğretim programlarına ilişkin “...ama bizim asıl odağımız bu programda beceriye odaklı bir program taslağı üzerinde çalışılıyordu. Bu benim için güçlü bir yönüydü. Ki hâlâ güçlü yönü orasıdır bence.” sözleriyle beceri odaklı olmasına değinmiştir. Bunun yanı sıra ihtiyaçlara uygun olması, farklılaştırma uygulamaları içermesi, öğrenme-öğretme yaşantılarında açıklık olması, modele sahip olması, öğretmen yansıtma bölümü içermesi ile görüş alması 2024 öğretim programlarına ilişkin görüşler olarak göze çarpmaktadır.

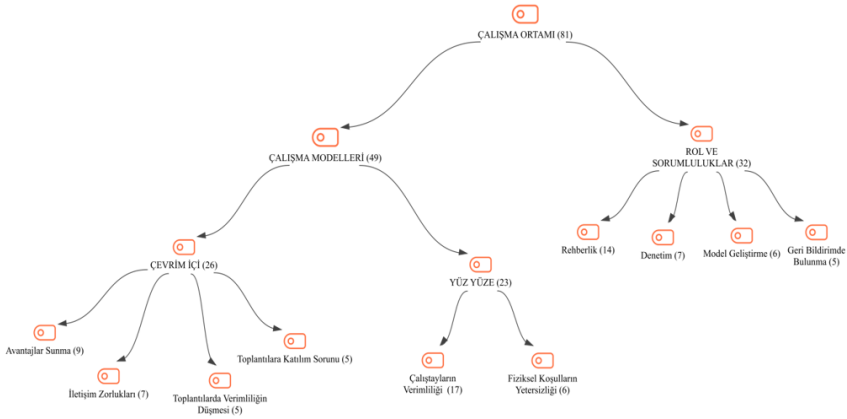
“Politikaya Yön Verme Durumu” kategorisi altında ulaşılan iki koda (kısmen(9) ve yön vermiyor(3)) ulaşılmıştır. Program geliştirme uzmanlarının “Politikaya Yön Verme Durumu” kategorisinde kısmen yön verdi diyenlerden K9 “...Sözümüz tartışıldı, değer verildi. Daire başkanlarıyla konuştuğumuzda komisyonların işleyişi hakkında fikirlerimize değer verildi. O politikanın oluşmasına hiç katkı olmadi diyemem...” açıklamalarında bulunmuştur. K2 ise yön vermediğini “Yön vermesi gerekir. Ama veriyor mu dersiniz bizde öyle bir anlayış yok Türkiye’de biliyorsunuz. Yani bizdeki anlayış merkezî yönetim bunu uygular, alt komisyonlar çalışır bunu. Vermesi gerekiyor mu? Gerekıyor.” sözleri ile ileri sürmüştür.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu “Program geliştirme uzmanlarının, 2024 öğretim programı geliştirme sürecine ilişkin deneyimleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu araştırma sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular “Çalışma Ortamı” ve “Katkıları” temaları altında yapılandırılarak sunulmuştur. “Çalışma Ortamı” teması kapsamında ise iki ana kategori belirlenmiştir. Bunlar, “rol ve sorumluluklar ile çalışma modelleri”dir. Bu kategorilere ilişkin kodlar Şekil 5’te sunulmuştur.

Şekil 5

Çalışma Ortamı

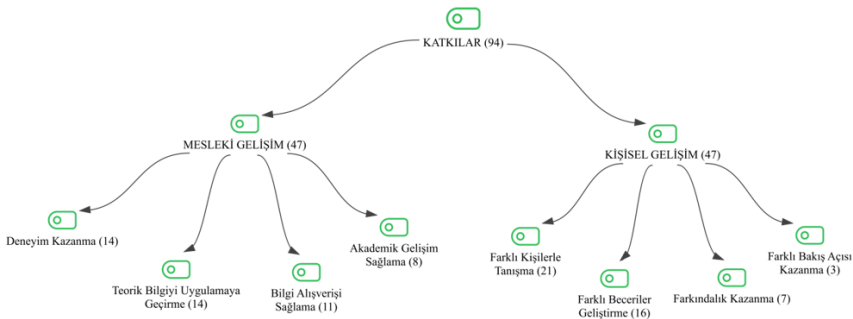


“Rol ve Sorumluluklar” kategorisinde program geliştirme uzmanlarına nasıl bir görev verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Program geliştirme sürecinde rehberlik rolünü üstlendiğini K15 “...programda sıkıştıkları zaman bir programcıya soralım ifadesi bizim zaten rehberlik rolümüzü gösteriyor.” şeklinde açıklamıştır. Program geliştirme uzmanlarına denetim, model geliştirme, geri bildirimde bulunma gibi rol ve sorumluluklar verilmiştir.

“Çalışma Modelleri” kategorisi, yüz yüze ve çevrim içi olmak üzere iki alt kategoride incelenmiştir. Yüz yüze gerçekleştirilen çalışmalarda, katılımcı görüşlerine göre çalıştayların verimli geçtiği yönündeki ifadeler en sık ulaşılan kod olmuştur. K3 bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: “...Çünkü pek çok programcıyla bir araya gelip görüş alışverişi yapma fırsatı bulduk. Farklı programlarda neyi, nasıl işletildiğini fark etme imkânı bulduk. O açıdan çok faydalı.” Bununla birlikte, bazı katılımcılar fiziksel koşulların yetersizliğine de dikkat çekmiştir. Çevrim içi çalışma modeli ise farklı açılardan değerlendirilmiştir. Katılımcılardan bazıları bu süreçte dijital becerilerini geliştirme fırsatı bulduklarını belirtmiş, çevrim içi ortamın sunduğu zamansal ve mekânsal esneklik gibi avantajlar sunduğuna vurgu yapmıştır. Ancak bu avantajların yanı sıra iletişim zorlukları, verimlilikte düşme, katılım sorunları gibi sınırlılıklar da dile getirilmiştir. “Katkılar” temasına ait kategori ve kodlar Şekil 6’da gösterilmiştir. Bu temada yer alan kodlar, “mesleki ve kişisel gelişim” kategorileri altında toplanmıştır.

Şekil 6

Katkılar



“Mesleki Gelişim” kategorisinde, deneyim kazanma ve teorik bilgiyi uygulamaya geçirme kodları öne çıkmaktadır. Bu duruma ilişkin olarak katılımcılardan K12, “...Bu süreçte çok şey öğretti aslında kendi adımıza. Her ne kadar zorluklarla karşılaşılsa da önemli bir deneyim yaşadığımızı söyleyebiliriz.” ifadeleriyle, sürecin kendisine önemli bir deneyim kazandırdığını belirtmiştir. Bununla birlikte teorik bilgiyi uygulamaya geçirme, bilgi alışverişi sağlama ve akademik gelişim sağlama da mesleki gelişim kategorisinde yer alan diğer katkılar arasında bulunmaktadır. Elde edilen veriler, program geliştirme sürecinin katılımcılar açısından yalnızca bir görev değil, aynı zamanda öğretici ve geliştirici bir süreç olarak da değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

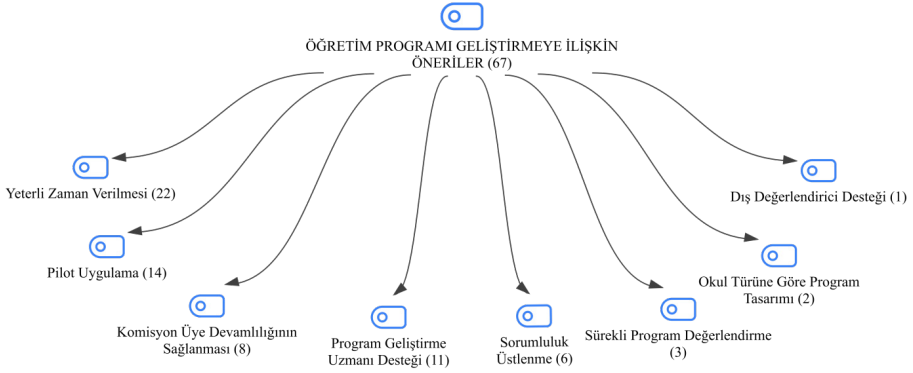
“Kişisel Gelişim” kategorisinde farklı kişilerle tanışma koduna ilişkin olarak K12, “Orada çok fazla kişiyle tanıştık. İsmi duydüğümüz ama kendisini bugüne kadar görmediğimiz bazı alandaki hocalarımızla karşılaştık, tanışma fırsatımız oldu. Onun dışında hiç karşılaşmadığımız, duymadığımız, görmediğimiz insanlarla karşılaştık, onları gördük. Bunun da zengin bir sosyal beslenme olduğunu söyleyebilirim kendi adıma.” ifadeleriyle sürecin sosyal açıdan zenginleştirici etkisine dikkat çekmiştir. Bu kategori kapsamında ayrıca farklı beceriler geliştirme, farkındalık kazanma ve farklı bakış açıları kazanma gibi katkılar da öne çıkmaktadır. Katılımcılar, program geliştirme sürecinin yalnızca mesleki değil, aynı zamanda kişisel gelişimine de katkı sağladığını belirtmiştir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

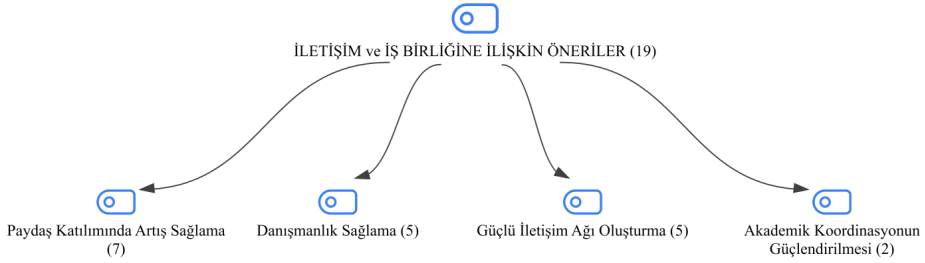
“Program geliştirme uzmanlarının, program geliştirme sürecinin iyileştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?” şeklinde belirlenen üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda elde edilen veriler, “Öneriler” teması altında analiz edilerek sunulmuştur. Bu temaya ait bulgular üç kategori (öğretim programı, iletişim ve iş birliği ve kişilere ilişkin öneriler) altında toplanmıştır. “Öğretim Programı Geliştirmeye İlişkin Öneriler” kategorisine ait kodlamalar Şekil 7’de sunulmuştur.

Şekil 7

Öğretim Programı Geliştirmeye İlişkin Öneriler



“Sürecin Değerlendirilmesi” temasında en yüksek frekansa sahip kodlardan biri zaman sınırlılığı olmuştur. Bu durumla paralel olarak yeterli zaman verilmesi önerisi de öne çıkmıştır. Bu bağlamda K2, “Belki bu süreç biraz daha uzun bir zamana yayılmış olsaydı, bu paydaşların yüz yüze görüşlerinin belki de alınıp, revizyonların yapıp devam etmesi süreci daha iyi olabilirdi.” sözleriyle sürecin daha geniş bir zaman dilimine yayılmasının süreci daha etkili kılabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca bu tema kapsamında, öğretim programlarının etkinliğinin artırılması amacıyla pilot uygulamaların gerçekleştirilmesi, komisyon üye devamlılığının sağlanması, program geliştirme uzmanlarından destek alınması, sorumlulukların dengeli olarak üstlenilmesi, okul türlerine göre program tasarımlarının yapılması, sürekli değerlendirme yoluyla program sürekliliğinin sağlanması ve dış değerlendiricilerden destek alınması gibi öneriler öne çıkan başlıca öneriler alanları arasında yer almaktadır. “İletişim ve İş Birliğine İlişkin Öneriler” kategorisine ait ulaşılan kodlar Şekil 8’de sunulmuştur.

Şekil 8*İletişim ve İş Birliğine İlişkin Öneriler*

“İletişim ve İş Birliğine İlişkin” kategorisinde yer alan paydaş katılımında artış sağlama en fazla frekansa sahip olan koddur. Buna ilişkin K15 “Paydaşların sürece katılımı önemli ölçüde sağlanmış olsa da, öğretim programı geliştirme sürecinde paydaş katılımının artırılması gerektiğini düşünmekteyim. Bu katılımın daha da genişletilmesi, programın daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesini ve farklı görüşlerin sürece dâhil edilmesini sağlayabilir.” sözleri ile paydaş katılımının artırılması önerisinde bulunmuştur. Buna ek olarak danışmanlık sağlanması gerektiği, güçlü iletişim ağı oluşturma ihtiyacı ve akademik koordinasyonun güçlendirilmesi gerekliliği de bu kategori kapsamında öne çıkan, iletişim ve iş birliğine ilişkin öneriler arasında yer almaktadır. “Kişilere İlişkin” gelen önerilere ait kodlar Şekil 9’da sunulmuştur.

Şekil 9*Kişilere İlişkin Öneriler*

Kişilere ilişkin gelen önerilere yönelik, katkı sağlayacak uzmanların seçiminin olması gerektiğini K2 "...Komisyonlarda yer alacak kişilerin, sadece ünvanlarına değil, alanlarında derinlemesine bilgi ve deneyime sahip, program geliştirme sürecine anlamlı katkılar sağlayabilecek uzmanlar olması gerektiğini düşünüyorum." sözleriyle açıklamıştır. Uzmanlık alanlarına göre görev dağılımı yapılması ve optimum ekip büyüklüğü olması gerektiği kişilere ilişkin gelen öneriler arasında yer almıştır.

Kod Bulutu

Kelime veya kod bulutları, araştırmalarda en sık kullanılan kelime veya kodları görselleştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Depaolo ve Wilkinson (2014) “Bir resim bin kelimeye bedeldir.” sözünün hâlen geçerliliğini koruduğunu, herhangi bir veriyi görsel olarak düzenlemenin verilerin okunmasını ve anlamlandırılmasını kolaylaştırdığını söylemiştir. Şekil 10’da içerik analizi sonucu ortaya çıkan kod bulutu gösterilmektedir.

Şekil 10

Kod Bulutu



Kod bulutu içinde en fazla tekrar eden kod (kullanım sıklığı fazla olan) ortada büyük şekilde gösterilmiştir. Kod bulutunda aynı renk kodlar aynı tema içinde yer almaktadır. Kelimelerin yazı boyutu kullanım sıklığını göstermektedir. En büyük yazı boyutuna ait olan en fazla kullanılan kod olarak verilmiştir. Kod bulutu incelendiğinde en fazla kullanılan “iş birliği süreçlerinde etkili ve yapıcı

yaklaşımlar (güçlü yönler), program geliştirme sürecinin getirdiği kararsızlık (sınırlı yönler), program geliştirme uzmanlarının süreçteki kilit rolü (güçlü yönler) ve komisyon temsiliyetindeki çeşitlilik (güçlü yönler)” olarak gelmektedir.

Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmada TYMM perspektifinde geliştirilen öğretim programlarının hazırlanma sürecinde görev alan program geliştirme uzmanlarının deneyimleri, süreçteki rolleri, etkileşim biçimleri, karşılaştıkları zorluklar ve sürece ilişkin genel değerlendirmeleri incelenmiştir. Çalışma bulgularından hareketle program geliştirme sürecinde yer alan uzmanların yapıcı ve etkili bir iş birliği sergilediği, komisyonlar arası iletişimde etkileşim ve iletişim kanallarının açık tutulduğu ve sürecin planlı bir şekilde yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, Ünal ve arkadaşlarının (2004) Türkiye’de program geliştirme süreçlerinin genellikle planlı ve organize yürütülmediği; planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında eksiklikler görüldüğü tespitiyle çelişmektedir. Mevcut çalışmada zaman sınırlılığı ve iletişim kazaları gibi zorluklar belirtilse de, bu sorunların sürecin genel yapısına yön veren iş birliği anlayışını zayıflatmadığı söylenebilir. Parkay ve arkadaşları (2014), program geliştirme sürecinde planlama aşamasının temel olduğunu ve ihtiyaç belirleme, nitelikli ekip oluşturma gibi adımları kapsadığını vurgulamıştır. Parkay ve arkadaşlarının (2014) bu ifadesi, program geliştirme sürecinin yapılandırılmış ve sistematik bir planlama gerektirdiğini ortaya koyarak planlama aşamasının sürecin temelini oluşturduğunun altını çizmiştir. İş birliği sürecindeki etkili ve yapıcı yaklaşımlar komisyon üyeleri arasındaki etkileşimi güçlendirerek kısa sürede somut çıktılar üretilmesini mümkün kılmıştır. Wood (2010), uygulanabilir ve etkili bir program geliştirmenin iş birliğine dayalı bir ekip çalışmasını gerektirdiğini vurgulayarak, bu çalışmanın bulgularıyla da örtüşen bir yaklaşıma dikkat çekmiştir.

Program geliştirme uzmanlarının olmazsa olmaz aktörler olarak nitelendirildiği ve bu süreçte kilit bir rol oynadıkları ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu sonuç Demirel’in (2020) belirttiği gibi program geliştirme uzmanlarının sürecin ayrılmaz bir parçası olduğunu doğrulamaktadır. Bu sonuçtan hareketle önceki eleştirilerin dikkate alındığı ve uzman desteğinin program geliştirme sürecine sistematik bir biçimde entegre edildiği söylenebilir. Bu sonuç Kısakürek’in (2019) program geliştirme uzmanının süreci koordine etme ve amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme öğeleri arasında uyumu ve dinamizmi sağlama görevini vurguladığı çalışmasıyla da örtüşmektedir. Benzer şekilde

Kapur (2024) her düzeydeki eğitim kurumlarında öğretim programlarının etkili biçimde hazırlanmasının öğrenci öğrenmesini desteklemede kilit rol oynadığını vurgulamaktadır. Program geliştirme uzmanlarının bu süreçte ders içeriklerini oluşturarak eğitim hedeflerine ulaşmada önemli katkılar sunduğunu belirtmektedir. Bu çalışma da, öğretim programı geliştirme sürecinde uzmanların sahip olduğu rolün önemine dikkat çekmekte ve bu yönüyle Kapur'un (2024) görüşleriyle örtüşmektedir. Ayrıca bu çalışmanın bulguları Mushtaq'ın (2012) vurguladığı bazı bulgularla da örtüşmektedir. Mushtaq (2012), program geliştirme uzmanlarının hem alan bilgisine hem de süreç bilgisine sahip olması gerektiğini savunmakta; bu uzmanların sistematiklik sağlayarak eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde merkezî bir konumda yer aldığını belirtmektedir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar da, program geliştirme uzmanlarının süreçteki kritik sorumluluklarını ve etkilerini açıkça göstermektedir.

Komisyon temsiliyetindeki çeşitliliğin artırılması; yıllardır eleştirilen, komisyonlardaki düşük çeşitlilik sorununu gidermeye yönelik bir adım olarak 2024 öğretim programı geliştirme sürecinde öne çıkan güçlü yönlerden biri olarak değerlendirilmiştir. Daha önceki araştırmalar (Yuen vd., 2018; Bortz, 2021), eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde sistem bütünlüğü için çok yönlü uzman görüşlerinin alınmasının önemini göstermiştir. Bu bağlamda, Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulunun İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi'nde (2005), program geliştirme sürecinde farklı alanlardan uzmanların görüş ve önerilerinin dikkate alınmasının program geliştirme sürecine olumlu katkılar sunacağı ifade edilmiştir. Bu görüşle paralel olarak, 2024 öğretim programı geliştirme sürecinde daha önce tartışılan bu sorunun giderilmeye çalışıldığı söylenebilir. Sürecin güçlü yönlerinden biri olan komisyon temsiliyetindeki çeşitlilik, bildirgede belirtilen tavsiyelere uyulduğunu göstermekte, önceki eleştirilerin dikkate alındığını ve süreçte farklı disiplinlerden uzmanların sürece etkin biçimde katıldığını ortaya koymaktadır. Tanner'ın (1982) vurguladığı üzere, program geliştirme süreci birikimli bir süreç olarak değerlendirilmeli ve günümüz program geliştirme çalışmaları geçmişteki program geliştirme deneyimleri üzerine inşa edilerek şekillendirilmelidir. Bu bağlamda Türkiye'deki öğretim programı geliştirme çalışmalarının, önceki deneyimlerden yararlanarak kapsayıcı ve iş birlikçi bir yapıya evrildiği söylenebilir.

Diğer yandan, paydaş katılımı noktasında kapsamlı bir paydaş katılımı sağlanmış olduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Akşit (2007), programların temel paydaşların görüşleri alınmaksızın hızlı bir şekilde geliştirilip uygulanmasının önemli bir sorun olduğunu belirtmiştir. Ancak bu çalışmada, paydaş katılımının program geliştirme sürecinin başlangıcından itibaren sistematik bir biçimde sağlandığı görülmüştür. Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular, özellikle öğretmenlerin sürecin merkezinde konumlandırıldığını ve komisyonlarda aktif olarak görev aldıklarını göstermektedir. Bu durum, Ornstein ve Hunkins'in (2004) bir eğitim programından etkilenen tüm paydaşların, program geliştirme sürecinde belli bir ölçüde katılımının gerekliliğini vurguladığı görüşleriyle örtüşmektedir. Benzer şekilde Keogh ve arkadaşları (2010), çağdaş program geliştirme anlayışının yalnızca teknik bir görevden ibaret olmadığını; sürecin her aşamasında paydaş katkısının sağlanmasının ve iş birliğine dayalı çalışmanın gerekliliğini savunmaktadır. Bu çalışmada ulaşılan bulgular da bu çağdaş yaklaşımla uyumludur. Geleneksel yaklaşımlarda paydaş katılımı çoğunlukla sürecin son aşamalarında görülürken, bu çalışmada sürecin başlangıcından itibaren çeşitli paydaşlarla sürekli iş birliği yürütüldüğü tespit edilmiştir. Paydaşların sürece dâhil edilmesinin programın kalitesini artıran bir faktör olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte, Özaydınlı'nın (2023) çalışmasında, bu çalışmadan farklı olarak öğretmenlerin program geliştirme sürecinde karar verici paydaşlar olarak yeterince yer almadıkları belirtilmiştir. Bu kapsamda, 2024 öğretim programı geliştirme sürecinde geçmişteki eksiklerin giderilmeye çalışıldığı ve daha kapsayıcı bir paydaş yaklaşımının benimsendiği söylenebilir.

Freire'nin (2000) belirttiği üzere eğitimin sorunlarını ve bu sorunların doğurduğu sonuçları göz ardı etmek, tartışmamak ve sessiz kalmak, "sessizlik kültürü"nün bir parçasıdır. Ancak 2024 öğretim programı geliştirme sürecine ilişkin elde edilen bulgular, Freire'nin (2000) belirttiği "sessizlik kültürü"nün aksine, katılımcıların sürecin demokratik bir anlayışla yürütüldüğüne dair görüşler paylaştığını göstermektedir. Katılımcılar, süreçte yaşanan sorunlara veya fikir ayrılıklarına ilişkin olarak komisyon içinde tartışma ve müzakere yoluyla çözüm ürettiklerini, tek bir baskın görüşün değil, çok sesliliğin öne çıktığını ifade etmişlerdir. Bu durum, karar alma süreçlerinde çeşitliliğe saygı gösterildiğini ve demokratik ilkelerin uygulandığını göstermektedir. Akşan ve Baki (2017) tarafından yürütülen çalışmada, fikir birliğinin sağlanamamasının eğitimcilerin programa yönelik inançlarını olumsuz yönde etkileyebileceği ifade edilmiştir. Oysa bu çalışmada, komisyonda görev alanların görüş ayrılıklarını tartışma ve

müzakere yoluyla ele aldıkları, çözüm üretme sürecinde tek bir baskın görüşün dayatılmadığı ve farklı bakış açılarının dikkate alındığı görülmektedir. Ayrıca Spencer'ın (1884) program geliştirme süreçlerinin yalnızca içgüdüsel veya kişisel tercihlerle değil, rasyonel ve analitik bir yaklaşımla yürütülmesi gerektiğini vurgulayan görüşü de bu bağlamda önem arz etmektedir. Bu çalışmanın bulguları, Spencer'ın önerdiği gibi karar alma süreçlerinde akılcı, nesnel ve çok yönlü düşünmenin ön planda olduğunu ve bunun 2024 öğretim programı geliştirme sürecinde başarıyla uygulandığını ortaya koymaktadır.

Olumlu sonuçların yanı sıra, araştırma sürecinde program geliştirme uygulamalarına ilişkin çeşitli sınırlılıklar ve iyileştirilmesi gereken yönler de dikkat çekmiştir. Ulaşılan bir diğer sonuç ise program geliştirme sürecinin beraberinde getirdiği dinamiklikten dolayı uzmanların sürekli bir öğrenme ve uyum sağlama süreci içinde yer aldıklarıdır. Bu durum her ne kadar bazı zorluklar doğursa da, hem mesleki gelişime katkı sağlamakta hem de sürecin yenilikçi ve dönüştürücü doğasını ortaya koymaktadır. Nitekim Ornstein ve Hunkins (2004), program geliştirme sürecini statik değil, sürekli yeniden yapılandırılan, esnek ve bağlamsal bir süreç olarak tanımlamakta; bu sürecin katılımcılardan da sürekli öğrenme, yeniliklere açık olma ve iş birliği içinde hareket etme becerisi talep ettiğini vurgulamaktadır. Print (1993), program geliştirme sürecinin doğası gereği durağan olmadığını, değişen koşullara bağlı olarak sürekli değerlendirilip uyarlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu görüş, çalışmadaki uzmanların esnek ve sürekli öğrenen yapısına işaret etmektedir. Marsh (2009) da program geliştirmeyi devingen bir süreç olarak tanımlayarak, uzmanların sürekli gözden geçirme ve yeniden yapılandırma içinde olduğunu vurgulamaktadır. Fullan (2007) ise bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu olarak, yenilikçi program geliştirme girişimlerinin yalnızca teknik değil, aynı zamanda öğrenmeye odaklı sosyal bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle uzmanların değişime açık, öğrenmeye istekli ve iş birliğine dayalı bir yaklaşımla sürece katılımı önemlidir.

Ulaşılan bir diğer sonuç ise program geliştirme sürecinde zamanın kısıtlı olmasıdır. Zamanın sınırlı olması sonucu, Fernando'nun (2024) öğretim programı planlaması ve uygulaması sırasında zaman gecikmeleri ile içerik yoğunluğu gibi sorunlara dikkat çektiği çalışmasıyla örtüşmektedir. Her iki çalışmada da zaman yönetimi, program geliştirme süreçlerinin etkililiği üzerinde belirleyici bir unsur olarak vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, Kaliforniya Topluluk Kolejlere Akademik Senatosu'nun (Academic Senate for California Community Colleges)

(2018) hazırladığı raporda, program geliştirme sürecinin hem akademik hem de profesyonel bir faaliyet olduğu ve bu sürecin etkili şekilde yürütülebilmesi için yeterli zaman ayrılmasının kritik önemde olduğu belirtilmiştir.

Çalışma kapsamında belirlenen bir diğer sonuç, program geliştirme sürecinin büyük ölçekli bir çalışma olması, kapsamının genişliği ve çok sayıda disiplinin/branşın yer alması nedeniyle çok sayıda katılımcının sürece dâhil edilmesinin ve aynı anda birçok öğretim programının geliştirilmesinin, eş güdüm sağlamada önemli zorluklara yol açtığıdır. Cornito (2021), büyük ölçekli program geliştirme süreçlerinde merkezîyetçi yapıların, katılımcılar arasında iletişim eksikliklerine yol açabileceğini ve bu durumun sürecin verimliliğini olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu bulgu, program geliştirme sürecindeki komisyonlar arası eş güdüm zorlukları ve büyük ölçekli yapının etkileri ile ilgili ulaşılan sonuçlarla paralellik göstermektedir. Shirley ve arkadaşları (2020) da büyük ölçekli reformların sürdürülebilirliğinde sürecin kapsamından çok katılımcılar arasında etkili iş birliği, birlikte öğrenme kültürü ve ortak akıl üretme kapasitesinin belirleyici olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda büyük ölçekli bir çalışma olmasından kaynaklı eş güdüm zorlukları yaşansa da iş birliği sürecindeki etkili ve yapıcı yaklaşımlar sergilenmesi bu görüşü destekler niteliktedir.

Bir diğer önemli sonuç ise öğretim programlarında bütüncül yapının sağlanmasında yaşanan güçlüklerdir. Okul öncesinden 12. sınıfa kadar her seviyede, modelde yer alan tüm becerilerle uyumlu şekilde programların geliştirilmesi büyük bir özen ve dikkat gerektirmiştir. Schoenfeld (2020), yatay ve dikey uyumu sağlamaya çalışırken eğitim sistemlerinde zorluklar yaşandığını ve bu sürecin zaman aldığını belirtmiştir. Araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir; zira program geliştirme sürecinde yatay ve dikey uyumu sağlamak için yoğun bir çaba sarf edildiği, ancak bu sürecin zaman alıcı ve zorlu olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar, okul öncesinden 12. sınıfa kadar her kademedeki öğrencilerin gelişim süreçlerine uygun öğrenme çıktılarının belirlenmesi, bu çıktılar arasında tutarlılığın sağlanması ve tüm becerilerin sistemli bir biçimde ilerlemesi için büyük bir emek harcadığını belirtmiştir. Bu yapı yalnızca öğrenme çıktıları ve alan becerileri açısından değil; eğilimler, okuryazarlık becerileri gibi modelin diğer bileşenleri bakımından da yatay ve dikey bütünlüğü sağlama çabasıyla öne çıkmıştır. Bu nedenle, hem her düzeyde öğrenme çıktılarının oluşturulması hem de becerilerin öğrenci ihtiyaçlarına

uygun biçimde yapılandırılması, zaman alıcı ve karmaşık bir süreç olmuştur. Söz konusu bulgu, program geliştirme sürecindeki yapısal bütünlüğü sağlama çabalarının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Yatay ve dikey uyumlu olan öğretim programlarının, öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklediği ve öğretim programı tutarsızlıklarını azalttığı unutulmamalıdır (Wraga, 2006).

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de paydaşların öğretim programına dair algılarında belirsizliklerin bulunduğuudur. Özellikle öğretim programı askıya çıktığında, paydaşların tartışmaları genellikle programın içeriği ve yapısı üzerine değil, daha çok eğitimle ilgili diğer konulara yönelmiştir. Örneğin, bazı paydaşlar öğretim programındaki becerilerin nasıl uygulanacağına dair somut önerilerden veya içeriğin sıralamasından ziyade, eğitimdeki genel sistemsel sorunlar, öğretmenlerin yükü veya öğrenci motivasyonu gibi dışsal faktörlere odaklanmışlardır. Bu durum, paydaşların öğretim programına dair yeterli bilgiye sahip olmadığını veya programın getirdiği yeniliklerin ne anlama geldiğini tam olarak kavrayamadıklarını göstermektedir. Oysa bu çalışmada elde edilen bulgular, paydaşların içerikten çok eğitim sistemine dair genel sorunlara odaklandığını ve bu nedenle Gewirtz ve arkadaşları (2009) ile çelişen bir tablo ortaya çıktığını göstermektedir. Öğretim programına dair net bir görüş oluşturmadan, genel yapısal sorunlara odaklanılması ise programın etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyebilecek bir belirsizlik ortamı yaratmaktadır. Bu da, öğretim programının başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi için gerekli olan paydaş katılımının yeterince sağlanamamış olabileceğine işaret etmektedir. Gewirtz ve arkadaşlarının (2009) öğretim programı geliştirme süreçlerinde paydaşların aktif katılımının önemini vurgulayan çalışması, katılımcıların içeriğe dair belirgin görüşler geliştirmelerinin, daha verimli bir süreç yaratacağını savunmaktadır. Ancak bu çalışmada paydaşların genel eğitim sorunlarına odaklanmaları ve içerik hakkında belirsizlik yaşanması, Gewirtz ve arkadaşlarının (2009) katılımcıların daha bilinçli katkılar yapmalarının gerekliliği vurgusuyla örtüşmemektedir.

Güçlü ve sınırlı yönler üzerine yapılan değerlendirmelerin ardından, araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise program geliştirme sürecine katılan uzmanların, sürece farklı motivasyonlar ve beklentiler doğrultusunda dâhil olduklarıdır. Program geliştirme uzmanlarının önemli motivasyon kaynakları arasında; mesleki uzmanlıklarını geliştirme fırsatı yakalama, ülkeye katkı sunma isteği ve alanlarında ilerleme arzusu ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde bazı uzmanların mesleki alanda kendilerini

geliştirme arzusu taşıdıkları, alan bilgilerini sahada uygulama fırsatı yakalamayı önemsedikleri, ülkeye katkı sunma isteğiyle sürece katıldıkları ve bu tür ulusal çapta yürütülen bir çalışmada yer almanın kariyerleri açısından önemli bir deneyim sunduğu görülmüştür. Bu sonuç, Darling-Hammond ve arkadaşlarının (2017) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada, öğretim programı geliştirme süreçlerine katılımın temel motivasyon kaynakları arasında mesleki gelişim, sahada bilgi ve beceri uygulaması ile toplumsal katkı sağlama hedefleri gösterilmiştir. Bu durum, araştırma sonuçları arasında yer alan mesleki alanda kendini geliştirme ve ülkeye katkı sağlama motivasyonlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca program geliştirme sürecine bireysel ve toplumsal sorumluluk bilinciyle yaklaşıldığını göstermesi açısından dikkate değerdir.

Katılımcı uzmanların ifadelerine göre yenilenen öğretim programlarının beceri odaklı ve ihtiyaçlara uygun olduğu, farklılaştırma uygulamaları içerdiği ve öğrenme-öğretme uygulamalarının açık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kalaycı ve Baysal (2020), 2017 ve 2018 yıllarında güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın, 2005 programı ile karşılaştırıldığında öğretmenlere rehberlik etme konusunda yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak mevcut öğretim programlarında öğrenme yaşantılarının açık şekilde verilmesi söz konusu rehberlik eksikliğini gidermeye yönelik önemli bir adım olarak görülebilir. Çobanoğlu ve Yıldırım (2021) ise eğitim programlarının geliştirilmesinde toplumsal ihtiyaçların göz önünde bulundurulmasının gerekliliğine dikkat çekmiş; Türkiye'deki programların bu ihtiyaçları ne ölçüde karşıladığının anlaşılması için kapsamlı araştırmalar yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. 2024 öğretim programı geliştirme çalışmalarında günümüz eğitim ihtiyaçlarına uygun olacak biçimde beceri odaklı bir yaklaşım benimsendiği ve toplumsal ihtiyaçlara yanıt verecek şekilde önemli bir adım atıldığı söylenebilir. Bu çalışma ile paralel olarak Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır (2025) çalışmalarında birinci sınıfı okutmakta olan öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında modelin değerler eğitimi, öğrenci merkezli yaklaşım, beceri odaklılık ve süreç temelli yapısı gibi özelliklerine yönelik olumlu değerlendirmeler yapıldığını ortaya koyarken; Şeker (2024) çalışmasında programların farklılaştırma uygulamaları içerdiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucu, öğretim programı geliştirme sürecinde program geliştirme uzmanlarının politika yapıcılarla birlikte önemli bir rol üstlendiğidir. Pinar ve arkadaşları (1995) politika yapıcılarının süreçte giderek daha etkin olduğunu belirtirken, bu çalışma Türkiye bağlamında program geliştirme uzmanlarının belirleyici etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Grundy'ye (1994) göre, geleneksel program geliştirme yaklaşımı; bir uzman grubunun belirlediği eğitim politikalarının veya direktiflerinin, başka bir grup tarafından eyleme dökülmesini içeren adımlar bütünüdür. Ancak, bu çalışmanın sonuçları, merkezî eğitim sistemine sahip Türkiye'de, program geliştirme uzmanlarının Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile birlikte karar alma süreçlerinde etkin bir şekilde yer aldığını ve sürece doğrudan etki ettiklerini göstermektedir. Ayrıca paydaş katılımının kapsamlı olması da bu durumu destekler niteliktedir. Bu durum, Grundy'nin (1994) geleneksel uzman rollerine ilişkin çerçevesiyle örtüşmemektedir. Öte yandan Bümen'in (2020), devlet memuru statüsündeki akademisyenler ve uzmanların özerkliklerinin sınırlı olduğu ve bu durumun mesleki bağımsızlıklarını olumsuz yönde etkileyebileceği yönündeki görüşü de bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Çünkü bu çalışmada, program geliştirme sürecine katılan uzmanların sürece aktif biçimde katkı sundukları, karar alma süreçlerinde belirleyici roller üstlendikleri ve yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda yön verici pozisyonda oldukları görülmüştür. Bu bağlamda uzmanların süreçteki etkinliği, özerkliklerinin tamamen sınırlı olmadığını; aksine, sürece katkı sunabilecek düzeyde bir etki alanına sahip olduklarını göstermektedir. Türkiye'de eğitimle ilgili kritik kararların genellikle merkezî otorite tarafından alındığı, bu nedenle akademisyenlerin ve eğitim programı uzmanlarının özerkliklerinin ve yaratıcılıklarının sınırlanabileceği yönündeki görüşlerin (Bümen, 2020), bu çalışmanın sonuçları ile aynı çizgide olduğu söylenemez. Bu çalışmada, program geliştirme uzmanlarının sadece teknik uygulayıcılar değil, aynı zamanda karar süreçlerine yön veren aktörler olarak konumlandıkları görülmektedir. Gökmenoğlu ve Eret'in (2011) çalışmasında vurgulanan, karar alma süreçlerinde politikacıların etkili olması sonucu bu çalışmanın bulgularıyla kısmen örtüşürken; Özaydınlı'nın (2023) politika yapıcılarının program geliştirme sürecinde baskın rol oynadığı yönündeki bulgusu ise bu çalışmada program geliştirme uzmanlarının daha aktif ve karar süreçlerinde etkili bir pozisyonda yer aldıkları sonucuyla kısmen çelişmektedir. Bu durum, program geliştirme sürecinde tek yönlü politik etki yerine, uzmanların bilgi ve deneyimlerine dayalı daha etkileşimli bir yapı sergilendiğini göstermektedir.

Çobanoğlu ve Yıldırım'ın (2021) "EPÖ alanının uzmanlık bilgisinin program geliştirme sürecinde yer alması gerektiği" düşüncesiyle paralel olarak, 2024 program geliştirme çalışmalarında da uzmanlar sürecin her aşamasında aktif olarak yer almış ve önemli katkılarda bulunmuşlardır. Program geliştirme uzmanları bu süreçte çok kritik bir rol oynarken rehberlik, denetim, model geliştirme ve geri bildirim sağlama konularında da rol ve sorumluluk almışlardır. Matkovic ve arkadaşlarının (2014) ortaya koydukları bulgular da benzer şekilde, program geliştirme uzmanlarının yalnızca programın yeterliliklerini belirlemekle kalmayıp, aynı zamanda sağladıkları geri bildirim ve tavsiyelerle daha geniş bir topluluğun ihtiyaçlarını karşılamak için içerik ve uygulamaların bir araya getirilmesine önemli katkılar sağladıklarını göstermiştir. Bu bağlamda her iki çalışma da uzmanların program geliştirmede sadece teknik bilgi sağlayıcılar değil, aynı zamanda süreci şekillendiren ve yönlendiren kritik paydaşlar oldukları düşüncesini desteklemektedir. Özaydınlı'nın (2023) bulguları ise, uzmanların program geliştirme sürecinde sınırlı rol aldığını ve etkin katkılarının kısıtlı olduğunu ortaya koyması bakımından bu çalışma ile örtüşmemektedir.

Araştırma bulgularından hareketle, program geliştirme sürecinde yüz yüze gerçekleştirilen çalışmaların daha verimli olduğu yönünde ortak bir görüş ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, yüz yüze etkileşimin fikir alışverişini kolaylaştırdığını, anlık geri bildirim imkânı sunduğunu ve ortak karar alma süreçlerini daha sağlıklı yürütme olanağı sağladığını ve daha verimli olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan, çevrim içi yürütülen toplantıların ise zaman zaman sınırlı yanlarının olduğu ama zaman ve mekân açısından esneklik sağlaması, geniş katımlı oturumlara olanak tanınması ve belge paylaşımını kolaylaştırması gibi çeşitli avantajlar sunduğu da vurgulanmıştır. Bu durum, her iki biçiminin de süreç içinde belirli katkılar sunduğunu ve uygun bir dengeyle kullanıldığında öğretim programı geliştirme sürecine olumlu yansımalarının olabileceğini göstermektedir. Li ve arkadaşları (2023), yüz yüze ve çevrim içi sürekli mesleki gelişim modellerinin benzer düzeyde etkili olduğunu ortaya koymuş; yüz yüze etkileşimin iletişim topluluklarının oluşumunu desteklediğini ve etkileşimi artırdığını, çevrim içi uygulamaların ise mekânsal esneklik ve maliyet açısından avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Gelner ve arkadaşları (2023), benzer şekilde katılımcıların fikir üretme sürecinde yüz yüze toplantıları çevrim içi toplantılardan daha etkili bulduğunu ve bu etkileşimin yaratıcı iş birliğini desteklediğini belirtmiştir. Öte yandan, çevrim içi toplantıların zaman ve mekân esnekliği sağlaması, geniş

katılım imkânı sunması ve belge paylaşımını kolaylaştırması gibi avantajları da alan yazınında dile getirilmektedir (Means vd., 2010).

Ulaşılan diğer sonuçlar arasında, program geliştirme sürecinin uzmanlara mesleki anlamda deneyimler kazandırdığı yer almaktadır. Bu süreç, uzmanlara kuramsal bilgilerini uygulama imkânı sunmuş; farklı disiplinlerde görev yapan uzmanlarla bilgi alışverişinde bulunma ve disiplinler arası etkileşim kurma fırsatı yaratmıştır. Yıldırım (1996) disiplinler arası program geliştirme sürecinde, farklı alanlardan uzmanların katılımının sağlanması gerektiğini, aksi hâlde programın belirli bir disiplinin etkisi altında kalabileceğini ve disiplinler arası bütünleşmenin yeterince gerçekleşmeyebileceğinin altını çizmiştir. Disiplinler arası ekip çalışmasının, özellikle eğitim programlarının bütüncül ve dengeli biçimde oluşturulmasında önemli katkılar sağladığı alan yazınında sıklıkla vurgulanmaktadır (Demirel, 2020; Oliva & Gordon, 2018; Ornstein & Hunkins, 2004). Program geliştirme uzmanları, mesleki gelişimlerinin yanı sıra farklı uzmanlarla tanışma, farklı beceriler geliştirme ve farklı alanlarda farkındalık kazanma gibi kişisel gelişim açısından da zenginleştirici deneyimler elde etmişlerdir. Bu çalışmanın katılımcıları, program geliştirme sürecinde MEB ile YÖK ve üniversiteler arasında iş birliğine dayalı bir iletişimin kurulduğunu ve bu etkileşimin sürece ve kendilerine olumlu katkılar sunduğunu belirtmiştir. Oysa Gökmenoğlu ve Eret'in (2011) çalışmasında, bu bulguların aksine, MEB ile üniversiteler arasında belirgin bir iletişim eksikliği olduğu ve bu durumun program geliştirme sürecini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Gürkan (2021), farklı disiplinlerin iş birliğiyle yürütülen çalışmaların disiplinler arası etkileşimi artırdığını vurgulamıştır.

Çalışma sonucunda, katılımcılar program geliştirme sürecinin gelecekte daha verimli ve etkili bir şekilde yürütülebilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler, sürecin iyileştirilmesine yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Bunlardan ilki, pilot uygulamaların yapılmasının, geliştirilen programların sahaya uygulanabilirliğini test etme ve gerekli düzenlemeleri yapma açısından önemli bir adım olduğu yönündedir. Özaydınlı'nın (2023) çalışmasında, pilot uygulamaların yeterli süre ve nitelikte gerçekleştirilmemesi program geliştirme sürecinde önemli bir eksiklik olarak vurgulanmaktadır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan biri de, pilot uygulama yapılmasının sürecin etkinliğini artırmak adına önemli bir adım olduğu yönündedir. Bu bağlamda, Özaydınlı'nın pilot uygulamalara yönelik tespiti ile bu çalışmanın ulaştığı sonuç arasında

bir uyum söz konusudur. Ayrıca, program geliştirme uzmanı desteğinin süreç boyunca sağlanması gerektiği, bu uzmanların sürece getirdiği bilgi ve deneyimin sürecin niteliğini artırdığı vurgulanmıştır. Komisyon üyelerinin sürece devamlı katılım göstermeleri, bilgi sürekliliği ve ekip içi uyum açısından önemli bir unsur olarak öne çıkarken, programların okul türlerine göre tasarlanması gerektiği, böylece farklı okul yapılarına hitap edebilecek esnek ve özgün programlar geliştirilebileceği ifade edilmiştir. Dış değerlendirici desteği alınması da, sürece dış gözle bakılmasını sağlayarak daha tarafsız ve nitelikli çıktılar elde edilmesine katkı sağlamaktadır. Bunun yanında, sürekli program değerlendirme anlayışının benimsenmesi gerektiği, programların bir kez geliştirilip bırakılmaması, aksine uygulama sürecinden gelen geri bildirimlerle dinamik bir şekilde geliştirilmesinin elzem olduğu dile getirilmiştir.

Diğer ulaşılan sonuçlarda ise paydaş katılımının artırılması, danışmanlık sağlanması, güçlü iletişim ağlarının oluşturulması ve akademik koordinasyonun güçlendirilmesi gibi unsurlar, eş güdüm ve etkileşim temelli bir süreç için ön plana çıkmıştır. Marsh (2009) okul müdürlerinin, idarecilerin, öğretmenlerin, akademisyenlerin, sivil toplum örgütlerinin program geliştirme sürecinde paydaş olarak görev alabileceğini belirtmiştir. Friend ve Bursuck (2006), ekip çalışmasının etkinliği için tüm ekip üyelerinin rollerinin açık biçimde tanımlanmasının ve bireylerin ekip içinde uyumlu çalışma becerisine sahip olmalarının önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda öğretim programı geliştirme süreçlerinde ekip içi sağlıklı ve sürekli iletişimin kurulması, rollerin net şekilde belirlenmesi ve etkili bir iletişim ağı oluşturulması, sürecin verimli ve koordineli bir şekilde ilerlemesi açısından kritik önemdedir. Zamana ilişkin olarak program geliştirme sürecinde yeterli süre tanınmasının, sağlıklı karar alma ve içerik üretimi açısından belirleyici bir unsur olduğu belirtilmiştir. Kranthi (2017), program geliştirmeyi; planlı, amaçlı ve sistematik biçimde yürütülen, aynı zamanda katılımcıların görüş ve önerilerini dikkate alan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, çalışmada yer alan katılımcıların önerileriyle örtüşmekte ve zaman yönetiminin sürecin etkililiği üzerindeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Ayrıca sürecin daha sağlıklı yürütülebilmesi için zaman sınırlılığına paralel olarak yeterli zaman ayrılması gerektiği, katılımcıların önerileri arasında yer almaktadır. Yüksel'in (2003) çalışmasında belirttiği sorunlarla, bu çalışma sonucunda önerilen zaman ihtiyaçları arasında bazı örtüşmeler bulunmaktadır. Yüksel, MEB bünyesinde program geliştirme süreçlerinde birimlerin arasındaki zaman sınırlılığına dikkat

çekmiştir. Bu eksiklikler, iş ve zaman takvimi planlamasının yapılmaması gibi sorunlarla birleşerek sürecin sağlıklı yürütülmesini engellemektedir. Katılımcılar da benzer şekilde, sürecin etkin ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için yeterli zaman ayrılması gerektiği vurgulamışlardır. Bu öneriler, Yüksel'in tespit ettiği sorunların çözülmesi için bir temel oluşturabilir.

Öneriler

Bu çalışma, 2024 öğretim programı geliştirme sürecinde görev alan program geliştirme uzmanı öğretmen ve akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Mevcut çalışmanın sonuçlarından hareketle program geliştirme sürecindeki zorlukları aşmak ve sürecin etkinliğini artırmak amacıyla birkaç öneri sunulabilir. Öncelikle zaman yönetiminin güçlendirilmesi adına daha uzun süreli ve planlı bir program geliştirme süreci oluşturulabilir. Öğretim programı hakkında netlik oluşturmak amacıyla, açık forumlar ve çalıştaylar, kapsamlı bilgilendirme raporları ve açıklama oturumları düzenlenerek paydaşların bilgi eksiklikleri giderilebilir. Program geliştirme sürecinde, her aşamada sürekli değerlendirme ve geri bildirim mekanizmaları oluşturulabilir.

İlerleyen çalışmalarda, mevcut araştırma yalnızca farklı komisyonlarda görev alan program geliştirme uzmanları ile sınırlı kaldığı için matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, yabancı dil gibi belirli derslere odaklanan ve alan bazlı program geliştirme süreçlerini detaylı bir şekilde ele alan çalışmalar yapılabilir. Aynı zamanda süreçte görev alan diğer paydaşlarla, onların görüşlerini inceleyen araştırmalar yapılması da önerilebilir. Bununla birlikte, Türkiye'deki ve farklı ülkelerdeki program geliştirme süreçleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Extended Summary

Introduction

Each country's curriculum is shaped according to its own educational tradition and governance approach. In Türkiye, the centralized system has a significant influence on curriculum development processes, thereby determining the design and implementation of curricula. The Century of Türkiye Education Model represents the latest phase of this tradition, aiming to guide K12 curricula through a holistic and integrative approach. This process, based on a unified framework, involves numerous experts working full-time. Curriculum development experts play key roles in addressing the scientific, pedagogical, and practical dimensions of curriculum design and implementation. However,

within the Turkish context, research examining the experiences of these experts engaged in such large-scale curriculum development processes remains limited. This gap renders the present study both original and a valuable contribution to the curriculum development literature. The aim of this study is to investigate the experiences, roles, interaction patterns, challenges, and overall evaluations of curriculum development experts involved in the preparation of curricula under the the Century of Türkiye Education Model framework.

Methodology

This study was designed using the holistic single case study approach, one of the qualitative research designs. A case study is a qualitative research method in which the researcher conducts an in-depth examination of one or more cases within a specific time frame (Creswell, 2020). The focus of this research is the curriculum development process conducted within the scope of the Century of Türkiye Education Model, which was treated as a single and holistic case. The study was carried out exclusively with 15 curriculum development experts involved in this process. Participants were selected using the criterion sampling technique, one of the purposive sampling methods commonly employed in qualitative research (Yıldırım & Şimşek, 2018). The criterion for inclusion was active participation in the 2024 the Century of Türkiye Education Model curriculum development process. Data were collected through a semi-structured interview form. The draft interview form was sent via email to three faculty members specializing in Curriculum and Instruction and one curriculum development expert working within the Ministry of National Education to obtain expert opinions. Data analysis was conducted using the MAXQDA 2024 software. The qualitative data analysis followed the four-stage process recommended by Yıldırım and Şimşek (2018): (1) coding the data, (2) grouping codes under categories and identifying themes, (3) organizing codes and themes, and (4) describing and interpreting the findings. Content analysis was employed as the qualitative data analysis method in this study.

Findings

Content analysis revealed four main themes: Evaluation of the Process (355 codes, 56%), Suggestions (104 codes, 16%), Contributions (94 codes, 15%), and Working Environment (81 codes, 13%). In the Evaluation of the Process theme, the Strengths category highlighted effective collaboration, the key role

of curriculum development experts, commission diversity, comprehensive stakeholder participation, member dedication, conflict resolution through negotiation, involvement of qualified experts, and the coordinator's regulatory role. The Limitations category included indecisiveness, communication failures, resistance among experts, challenges in maintaining a holistic structure, coordination difficulties, stakeholder ambiguity, membership changes, lack of experience, and overshadowing of the skill-based approach. The Motivational Sources category related to experts' participation included gaining expertise, desire to contribute to the country, self-improvement, expanding networks, and seizing opportunities. The Opinions on the 2024 Curricula theme covered skill-based focus, alignment with needs, differentiated practices, clarity in teaching-learning, a clear model, teacher feedback, and soliciting opinions. The Policy Influence theme reflected partial or no influence. The Working Environment theme was divided into face-to-face workshops, noted for productivity but hindered by poor physical conditions, and online models, seen as advantageous but causing communication and participation challenges. The Contributions theme had Professional Development (gaining experience, applying theory) and Personal Development (networking, skill development, new perspectives), with participants finding the process enriching both professionally and personally. The Suggestions theme included three categories: curriculum process (pilot implementations, continuity of members, expert support), communication and collaboration (increased participation, consultancy, strong communication networks, academic coordination), and individuals (appointing knowledgeable experts, assigning tasks by expertise, maintaining optimal team size).

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The findings of the study revealed that the experts involved in the curriculum development process demonstrated constructive and effective collaboration, that interaction and communication channels between commissions were kept open, and that the process was carried out in a planned manner. This contradicts the findings of Ünal et al. (2004), who emphasized that curriculum development processes in our country are generally not conducted in a planned and organized way and that there are various deficiencies in the stages of planning, implementation, and evaluation. Although some challenges, such as time constraints and communication breakdowns, were also mentioned in the current study, it can be said that these issues did not weaken the collaborative approach

that guides the overall structure of the process. Parkay et al. (2014) stated that the planning stage is the most fundamental phase of curriculum development and that this stage includes steps such as needs assessment, formation of qualified teams, and design of the process. Their statement highlights that the curriculum development process requires structured and systematic planning and emphasizes that the planning phase forms the foundation of the process. In particular, the demonstration of effective and constructive approaches during the collaboration process strengthened the interaction among commission members and made it possible to produce concrete outcomes in a short time. It was also found that curriculum development experts are indispensable actors who play a key role in this process. This finding confirms Demirel's (2020) view that curriculum development experts are an integral part of the process. Based on this result, it can be said that previous criticisms were taken into account and that experts' support has been systematically integrated into the curriculum development process. Similarly, Kapur (2024) emphasizes that the effective preparation of curricula at all levels of education plays a key role in supporting student learning. This study also draws attention to the importance of the role experts have in the curriculum development process, aligning with Kapur's (2024) views. Increasing the diversity of commission representation was evaluated as one of the strengths highlighted in the 2024 curriculum development process, representing a step towards addressing the long-standing criticism of low diversity within commissions. In this regard, the Final Declaration of the Primary Education Grades 1–5 Curriculum Evaluation Meeting (Eskişehir) by the Council of Professors in Curriculum and Instruction (2005) stated that considering the views and suggestions of experts from different fields would make positive contributions to the curriculum development process. In parallel with this view, it can be said that efforts were made to resolve this issue in the 2024 curriculum development process. The diversity in commission representation, one of the strong points of the process, indicates compliance with the recommendations in the declaration, shows that previous criticisms were considered, and reveals the active participation of experts from different disciplines in the process. On the other hand, the results also showed that comprehensive stakeholder participation was ensured. Akşit (2007) pointed out that a major problem is the rapid development and implementation of curricula without consulting the main stakeholders. However, in this study, stakeholder participation was systematically ensured from the beginning of the curriculum

development process. Findings obtained from participant opinions particularly demonstrate that teachers were positioned at the center of the process and actively served on the commissions. This aligns with the view of Ornstein and Hunkins (2004), who emphasize the necessity of a certain level of participation from all stakeholders affected by an educational program in its development. It can be stated that the inclusion of stakeholders in the process is a factor that improves curriculum quality. However, unlike this study, Özaydınlı (2023) found that teachers were not sufficiently included as decision-making stakeholders in the curriculum development process. Within this context, it can be said that past deficiencies were attempted to be addressed and a more inclusive stakeholder approach was adopted in the 2024 curriculum development process. Participants indicated that when issues or disagreements arose in the process, solutions were produced through discussion and negotiation within the commission, with plurality rather than a single dominant view prevailing. This shows that diversity was respected in decision-making processes and democratic principles were applied. In a study conducted by Akşan and Baki (2017), it was noted that lack of consensus could negatively affect educators' beliefs about the curriculum. However, in this study, it was observed that members of the commission addressed disagreements through discussion and negotiation; no single dominant view was imposed during the solution process, and different perspectives were considered. Based on these findings, time management should be strengthened, and a longer and more planned development process should be scheduled to increase the effectiveness of the process. Future research could examine field-based curriculum development processes focused on specific courses and the views of other stakeholders. Additionally, it is recommended that processes in Türkiye be analyzed in comparison with those in other countries.

Yazar Katkıları: Yazarların katkı oranları eşittir.

Çıkar Çatışması: Bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederiz.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara göre hareket edilmiştir. Etik değerlendirmeyi “Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu” yapmıştır. Araştırma 05.07.2024 tarihli ve 15207191-050.99-174177 sayılı izni ile yönergeye uygun şekilde yürütülmüştür.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Çalışmada yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

- Academic Senate for California Community Colleges. (2018). *Effective practices for educational program development* (Report No. ED591935). Academic Senate for California Community Colleges. <https://eric.ed.gov/?id=ED591935>
- Akşan, E., & Baki, A. (2017). Content analysis of curriculum-related studies in Turkey between 2000 and 2014. *Edayasucational Sciences, Theory and Practice*, 17(12), 877-904. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.3.0002>
- Akşit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 129-137. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.07.011>
- Aktan, S. (2015). Bir öncü ve eseri: Planlı eğitim ve değerlendirme- Türkiye’de bilimsel- teknik program geliştirme paradigmasının doğuşu. *Turkish Studies*, 10(11), 39-56. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8617>
- Arsal, Z. (1998). *Program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizinin yeri ve nasıl yapıldığına ilişkin program geliştirme uzmanlarının görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, Ö395-Ö407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin Company.
- Bortz, H. D. (2021). *Understanding teacher experiences in the curriculum development process* [Unpublished doctoral dissertation]. Northcentral University.
- Bümen, N. T. (2020). Türkiye’de eğitim programı uzmanı olmak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 757-776. <https://doi.org/10.37217/tebd.757483>
- Bümen, N. T., & Holmqvist, M. (2022). Teachers’ sense-making and adapting of the national curriculum: A multiple case study in Turkish and Swedish contexts. *Journal of Curriculum Studies*, 54(6), 832–851. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2121178>

- Charters, W. W. (1923). *Curriculum construction*. Macmillan.
- Cornito, C. M. (2021). Striking a balance between centralized and decentralized decision making: A school-based management practice for optimum performance. *International Journal on Social and Education Sciences*, 3(1), 69-78. <https://doi.org/10.46328/ijonses.217>
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.; 5. baskı). Siyasal Kitabevi. (Orijinal yayın tarihi 2013)
- Çobanoğlu, R., & Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810-830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>.
- Demir, S., & Fer, D. D. S. (2009). 2005 Öğretim programını değerlendirme envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (s.186-210). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 186-210. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13712/166020>
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1385-published.pdf>
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Pegem Akademi.
- Deng, Z. (2021). Powerful knowledge, transformations and didaktik/curriculum thinking. *British Educational Research Journal*, 47(6), 1652–1674. <https://doi.org/10.1002/berj.3748>
- DePaolo, C. A., & Wilkinson, K. (2014). Get your head into the clouds: Using word clouds for analyzing qualitative assessment data. *TechTrends*, 58(3), 38-44. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0750-9>
- Doyle, W. (2017). The Didaktik/Curriculum dialogue: What did we learn? In M. Uljens & P. Ylimaki (Eds.), *Bridging educational leadership, curriculum theory, and Didaktik: Nonaffirmative theory of education* (pp. 219-228). Springer.

- Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu. (2005, Aralık 2). İlköğretim 1-5. sınıflar öğretim programlarını değerlendirme toplantısı sonuç bildirgesi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkenitepe Yayınları.
- Esener Taşpolatoğlu, A. (1993). *Türk millî eğitiminde Cumhuriyet'ten günümüze program geliştirme alanındaki gelişmeler ve bir eğitim programının temel özelliklerine ilişkin uzman görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Fernando, J. C. (2024, Nov.). *Curriculum development and implementation: Identifying key gaps and challenges in education systems*. Global Scientific Journal, 12(11), 1068-1074.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P., & Ramos, M. B. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs* (6th ed.). A Pearson Education Company.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gelner, A., Eitel, M., Mikhail, M., Olbrich, L., Pierri, A., Borgato, A., & Landgraf, T. (2023). An exploration on the effectiveness of face-to-face and virtual meetings in educational projects dealing with impact innovation. *CERN IdeaSquare Journal of Experimental Innovation*, 7(1), 12–17. <https://doi.org/10.23726/cij.2023.1415>
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I., & Cribb, A. (Eds.). (2009). *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887264>
- Good, C. (1959). *Dictionary of education* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Gökmenoğlu, T., & Eret, E. (2011). Eğitim programları ve öğretim anabilim dalı araştırma görevlilerinin bakış Türkiye’de program geliştirme. *İlköğretim Online*, 10(2), 667-681. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8592/106829>

- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Millî Eğitim Dergisi*. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/gozutok.htm
- Grundy, S. (1994). Action research at the school level: Possibilities and problems. *Educational Action Research*, 2(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/09650799400200007>
- Gürkan, B. (2021). Transdisciplinary integrated curriculum: An analysis of teacher experiences through a design model within the framework of IB-PYP. *Participatory Educational Research*, 8(1), 176-199. <https://doi.org/10.17275/per.21.10.8.1>
- Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A., & Palojoiki, P. (2020). Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching-reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 546-562. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759145>
- Heikkilä, M. (2020). Finnish teachers’ participation in local curriculum development: A study of processes in five school contexts. *Policy Futures in Education*, 19(7), 752-769. <https://doi.org/10.1177/1478210320967816>
- Kalaycı, N. & Baysal, S. B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005- 2017-2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 106-129. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.544022>
- Kapur, R. (2024). *Understanding the roles of curriculum specialists within educational institutions*. https://www.researchgate.net/publication/383311953_Understanding_the_Roles_of_Curriculum_Specialists_within_Educational_Institutions
- Keogh, J. J., Fourie, W. J., Watson, S., & Gay, H. (2010). Involving the stakeholders in the curriculum process: A recipe for success?. *Nurse education today*, 30(1), 37-43. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.05.017>
- Kısakürek, M. A. (2019). Eğitim programlarının geliştirilmesi ile öğretim süreçleri arasındaki ilişkiler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 2(1), 45-53. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000255

- Kranthi, K. (2017). Curriculum development. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 22(2), 1-5. <http://dx.doi.org/10.9790/0837-2202030105>
- Lau, D. C.-M. (2001). Analysing the curriculum development process: Three models. *Pedagogy, Culture & Society*, 9(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/14681360100200107>
- Li, Z., Hassan, N. C., & Jalil, H. A. (2023). The effectiveness of face-to-face versus online delivery of continuing professional development for science teachers: A systematic review. *Education Sciences*, 13(12), 1251. <https://doi.org/10.3390/educsci13121251>
- Lin, K.Y., Ku, C.J., Wei, H.T., Yu, K.C., & Williams, P. J. (2025). Processes, challenges, and teacher roles in developing and implementing collaborative STEM curricula: Case studies of two Taiwanese schools. *International Journal of STEM Education*, 12, 24. <https://doi.org/10.1186/s40594-025-00545-3>
- Macdonald, J. B. (1978). The quality of everyday life in school. In J. B. Macdonald & E. Zaret (Eds.), *Schools in search of meaning* (pp. 3-22). McCutchan.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Matković, P., Tumbas, P., & Sakal, M. (2014, November). *University stakeholders in the analysis phase of curriculum development process model*. In *Proceedings of ICERI2014 Conference* (pp. 2271–2277). IATED. Sevilla, Spain.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. U.S. Department of Education. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.; 3. baskı.). Nobel Yayın.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Süreç*. <https://tymm.meb.gov.tr/surec>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>
- Minogue, M. (1983). Theory and practice in public policy and administration. *Policy & Politics*, 11(1), 63-85. <https://doi.org/10.1332/030557383782628689>
- Mushtaq, M. (2012). Significance of professionalism in curriculum development and research process. *International Journal of Learning and Development*. <http://dx.doi.org/10.5296/ijld.v2i5.2161>
- Oliva, P. F., & Gordon, W. R. (2018). *Program geliştirme* (K. Gündoğdu, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson.
- Örten, D. & Erginer, E. (2016). Türkiye’de eğitimde program geliştirme alanındaki öncü akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 386-414. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/258670>
- Özaydınlı, B. (2023). Program geliştirme uzmanlarının bakış açısıyla Türkiye’de program geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, 48(214), 177-218. <https://doi.org/10.15390/eb.2023.11186>
- Özerbaş, M. A. & Koç, M. (2022). Türkiye’de Cumhuriyet’ten günümüze ilköğretim eğitim programlarının incelenmesi. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 3(2), 95-105. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3788443>
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. İçinde F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Eds.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (s. 119-134). Anı Yayıncılık.
- Parkay, F. W., Anctil, E. J., & Hass, G. (2014). *Curriculum leadership: Readings for developing quality educational programs*, (10th ed.). Pearson Education.
- Patton, M. Q. (2018). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.

- Pinar, W. F. (2014). *International handbook of curriculum research* (2nd ed.). Routledge.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Lang Publishers.
- Print, M. (1993). *Curriculum development and design*. Allen & Unwin.
- Rüzgar, M. E., & Bümen, N. (2022). Didaktik geleneği ve Türk eğitime olası yansımaları: Eğitim programları geleneği ile karşılaştırmalı bir çözümleme. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(3), 1213-1244. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1089482>
- Schoenfeld, A. (2020). Addressing horizontal and vertical gaps in educational systems. *European Review*, 28, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1017/S1062798720000940>
- Shirley, D., Hargreaves, A., & Washington-Wangia, S. (2020). The sustainability and unsustainability of teachers' and leaders' well-being. *Teaching and Teacher Education*, 92(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102987>
- Spencer, H. (1884). *What knowledge is of most worth*. Alden.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development* (Vol. 46). Heinemann.
- Şeker, M. (2024). 2024 Sosyal bilgiler öğretim programının bireysel farklılıklar yönüyle incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(2), 386–392. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1572825>
- Tanner, L. N. (1982). Curriculum history as usable knowledge. *Curriculum Inquiry*, 12(4), 405-411. <https://doi.org/10.1080/03626784.1982.11075855>
- Taşkın, D. P., & Nayır, Y. D. D. K. F. (2015). Okulların tüzel kişiliği var mıdır? Olmalı mıdır? *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 1-17. <https://doi.org/10.18026/cbusos.84833>
- Tyler, R. W. (2021). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri* (M. E. Rüzgar & B. Aslan, Çev.; 2. baskı.). Pegem Akademi. (Orijinal yayın 1949).

- Uludağ Kırçıl, R. & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-23. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>
- Ünal, S., Çoştı, B., & Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye'de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.
- Varış, F. (1989). Millî eğitimde birkaç kritik sorun. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1-6. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000873
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme. Teoriler-teknikler*. Alkım Yayıncılık.
- Wood, J. N. (2010). Engaging stakeholders in curriculum development. *Journal of School Public Relations*, 31(2), 122-130. <https://doi.org/10.3138/jspr.31.2.122>
- Wraga, W. (2006). Curriculum theory and development and public policy making. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 3(1), 83-87. <https://doi.org/10.1080/15505170.2006.10411581>
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinler arası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 47-58. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88151>
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 24(110), 7-17. <https://hdl.handle.net/11511/80803>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı.). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Yuen, S., Boulton, H. & Byrom, T. (2018) School-based curriculum development as reflective practice: A case study in Hong Kong. *Curriculum Perspectives*, 38(1), 15-25. <https://doi.org/10.1007/s41297-017-0032-8>
- Yüksel, S. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*, 159, 120-125. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/milli_egitim_dergisi/159/syuksel.htm

Okuma Becerisi Açısından 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hasan KURNAZ¹, Bayram ÇELİKKIRAN²

1 Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, kurnazhasan44@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5804-946X

2 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe Eğitimi, byrm.c.kiran@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0229-5493

Gönderilme Tarihi: 15.05.2025 Kabul Tarihi: 16.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1699862

Atıf: “Kurnaz, H., & Çelikkıran, B. (2025). Okuma becerisi açısından 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 54(1), 61-100. DOI:10.37669/milliegitim.1699862”

Öz

Öğretmenlerin programlara yönelik görüşleri program değerlendirme süreci için önemli veriler sunmaktadır. Öğretmenler, programın uygulanabilirliği, etkililiği ve verimliliğini değerlendirerek programın güçlü yönleri ile geliştirilmesi gereken alanlarının belirlenmesine katkı sağlayabilir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı okuma becerisi açısından, öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Araştırmada program, Stufflebeam (2003) tarafından geliştirilen CIPP (bağlam, girdi, süreç ve ürün) modeli esas alınarak 5. sınıf düzeyinde bağlam, girdi ve süreç yönleriyle incelenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin bakış açısını ve deneyimlerini belirlemeyi hedefleyen bu araştırmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 27 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar, maksimum çeşitlik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Veriler, araştırmacıların geliştirdiği yarı-yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış, görüşmelerden elde edilen bilgiler tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bulgular; öğretmenlerin değerlendirmelerinde ağırlıklı olarak girdi boyutuna odaklandıklarını, öğretim programından ziyade ders kitabındaki metin ve etkinliklere önem verdiklerini ve programı bu unsurlar çerçevesinde yorumladıklarını göstermiştir. Bağlam değerlendirmesinde öğretmenler programı genel olarak işlevsel bulmuş; ancak içerik yoğunluğu ile dil ve anlatım bakımından eleştirilerde bulunmuştur. Süreç değerlendirmesinde ise kalabalık sınıflar, yetersiz ders süresi ve düşük öğrenci yeterliklerinin uygulamayı zorlaştırdığı belirtilmiştir. Girdi değerlendirmesinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği, metin ve etkinliklerin uzunluğu ve nitelik açısından yetersizlikleri öğretimi güçleştiren etkenler arasında sayılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin program okuryazarlığı ve yöntem bilgilerini artırmaya, ders materyalleri ile öğretim programının niteliğini geliştirmeye yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: program değerlendirme, CIPP modeli, öğretmen görüşü, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkçe dersi öğretim programı, okuma becerisi

An Evaluation of the 2024 Secondary School Turkish Curriculum in Terms of Reading Skills Based on Teachers' Perspectives

RESEARCH ARTICLE

Abstract

Teachers' perspectives on educational programs constitute an important source of data in program evaluation. Through their assessment of a program's feasibility, effectiveness, and efficiency, they play a crucial role in identifying its strengths and aspects that require improvement. The purpose of this study is to evaluate the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum, developed within the framework of the Century of Türkiye Maarif Model, based on teachers' opinions with a focus on reading skills. In this study, the program was examined at the 5th-grade level in terms of context, input, and process, based on the CIPP (Context, Input, Process, and Product) model developed by Stufflebeam (2003). A phenomenological design was employed to explore the perspectives and experiences of Turkish language teachers. The study group consisted of 27 teachers, selected through maximum variation sampling. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers, and the information obtained from the interviews was analyzed through thematic analysis. The findings indicated that teachers' evaluations primarily focused on the input dimension. They tended to emphasize the texts and activities in the textbook rather than the curriculum itself, interpreting the program largely through these elements. In the context evaluation, teachers generally found the program functional; however, they criticized its content density, as well as aspects related to language and presentation. In the process evaluation, crowded classrooms, limited instructional time, and low student proficiency levels were identified as factors hindering effective implementation. In the input evaluation, insufficient student readiness and the length and quality of texts and activities were also reported as challenges affecting instruction. Based on the results, several recommendations were proposed to enhance teachers' curriculum literacy and methodological competence, and to improve the overall quality of instructional materials and the curriculum.

Keywords: curriculum evaluation, CIPP model, teacher perspectives, the Century of Türkiye Education Model, curriculum for Turkish language, reading skills

Giriş

Öğretim programları, öğrencilerin bilgi ve becerilerini sistemli bir şekilde geliştirmek için öğrenme sürecine rehberlik eden belgelerdir. Bu belgeler; öğrenme hedeflerini, hedeflere uygun içeriği, öğretim sürecinde kullanılacak yöntem ve materyalleri ve öğrenme hedeflerine ne derecede ulaşılacağını belirten değerlendirme ölçütlerini içermektedir (Calp & Aslan, 2019, s. 359). Toplumların yetiştirmeyi hedeflediği insan profili, öğretim programlarının yapısını ve içeriğini belirleyen temel unsurlardan biridir. Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler günümüz dünyasında, toplumların ihtiyaç duyduğu bireysel nitelikleri

değiştirmektedir. Bu durum öğretim programlarının içeriğinin ihtiyaca cevap verecek şekilde yenilenmesine sebep olmaktadır.

Türk eğitim sisteminin dinamik yapısı doğrultusunda, öğretim programları zaman içerisinde çeşitli düzeylerde değişim ve dönüşüme uğramaktadır. Bu kapsamda en çok revizyona tabi tutulan programlardan biri de Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP)'dir (Durukan, 2013). TDÖP'lerdeki değişiklikler, kimi zaman 2019 TDÖP'deki (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) gibi sınırlı içerik güncellemeleri şeklinde kimi zaman da 2006 TDÖP'deki (MEB, 2006) gibi öğretim felsefesi değişikliği ve ona uygun kapsamlı ve yapısal dönüşümler şeklinde olmuştur. Yakın zamanda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli eğitim anlayışı ortaya konulmuş (MEB, 2024a) ve öğretim programlarında kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Programlardaki değişikliklerin planlanması ve uygulanmasında, öğretim sürecinin en önemli paydaşı olan öğretmenlerin görüşlerine dayalı program değerlendirme çalışmalarının belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin programlara yönelik görüşleri program değerlendirme süreci için önemli veriler sunmaktadır. Adamson ve Morris'e (2014) göre öğretmenler, programın yerel şartlara uyum düzeyini anlamayı sağlayan kilit aktörlerdir. Öğretmenler, programın hedeflerinin sınıf ortamına nasıl yansıdığını, öğrenme-öğretme süreçlerinde karşılaşılan güçlükleri ve programın öğrenci ihtiyaçlarına ne ölçüde cevap verdiğini doğrudan gözlemleyebilen uygulayıcılardır (Ünver, 2021). Öğretmenlerin deneyim ve gözleme dayalı görüşleri, değerlendirmeye konu olan öğretim programının teori ve uygulama uyumunu değerlendirmeye ve iyileştirilmesi gereken noktalarını belirlemeye katkı sağlamaktadır (Yıldırım, 2018).

Alan yazınında TDÖP'leri öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendiren çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda, öğretim programının genel yapısının değerlendirilmesi (Arslan & Engin, 2019; Bıçak & Alver, 2018; Kaplan & Demir, 2023), öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi (Avcı & Tepeli, 2022; Kayahan Yüksel & Geçimli, 2023; Susar Kırmızı & Akkaya, 2010), kazanımların niteliği (Durukan, 2013; Şimşek, 2019), ölçme ve değerlendirme süreçleri (Yıldırım & Karakoç Öztürk, 2009) ile temel dil becerilerinin (Erden, 2014; Karakoç Öztürk, 2016) incelenmesi hedeflenmiştir. Hatta bu alandaki literatürü sistematik bir biçimde analiz etmek için öğretmen

görüşlerine dayalı 20 çalışmayı bir araya getiren bir meta-sentez araştırması (Ertekin ve Bozkurt, 2020) da gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamlı literatüre karşın, 2024 yılında güncellenerek uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 TDÖP'ye (MEB, 2024b) ilişkin değerlendirme çalışmalarının henüz sınırlı sayıda olması dikkat çekmektedir. Mevcut çalışmaların büyük çoğunluğunun, yeni program ile önceki programları karşılaştıran doküman analizleri şeklinde (Karakoç Öztürk & Alyaprak, 2024; Kaya & Aydın, 2024; Kayman & Elkatmış, 2024) olduğu görülmektedir. Oysa uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin görüşlerini esas alan derinlemesine nitel araştırmalara olan ihtiyaç devam etmektedir. Öğretmenlerin yeni öğretim programlarına ilişkin değerlendirmeleri, eğitim politika ve uygulamalarının nasıl geliştirilebileceğine yönelik önemli dönütler sunmaktadır.

Bu kapsamda mevcut çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 TDÖP 5. sınıf düzeyi okuma becerisi odağında, CIPP modeli (bağlam, girdi, süreç ve ürün) ve öğretmen görüşleriyle ele alınmaktadır. Bu tercihin birkaç temel gerekçesi bulunmaktadır. Birincisi CIPP modeli yeni geliştirilen programları bağlam, girdi, süreç ve ürün yönlerinden bütüncül bir şekilde değerlendirme imkânı tanımaktadır. Bu model, Türkiye eğitim alan yazınında da kabul görmüş ve günümüzde program değerlendirme araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Son beş yıllık süreçte okul öncesi (Paksoy & Cinoğlu, 2021; Yalçın & Özyurt, 2021), Türkçe (Kaplan & Demir, 2023; Kavan & Sarıkaya, 2024), dil ve anlatım (Ayhan, 2021), Türk dili ve edebiyatı (Dağışan, 2023; Epçaçan & Erzen, 2022) öğretim programları CIPP modeli kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu çerçevede mevcut araştırmada, güncel ve bütüncül olmasından dolayı CIPP modeli tercih edilmiştir.

İkincisi oldukça kapsamlı bir reform olan (Akpınar & Köksalan, 2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 TDÖP (MEB, 2024b), 2024-2025 eğitim öğretim yılından başlayarak 5. sınıf düzeyinde kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu nedenle programı bağlam, girdi ve süreç boyutları açısından değerlendirebilmek için 5. sınıf düzeyi seçilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 TDÖP'nin 5. sınıf düzeyindeki uygulanabilirliği, etkililiği ve sahadaki yansımalarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi, program geliştirme sürecine katkı sunabilir. Üçüncüsü dil eğitiminin metin merkezli olması ve okuma becerisinin diğer becerilere de kaynaklık etmesinden dolayı programın özellikle okuma becerisi açısından değerlendirilmesi tercih

edilmiştir. Programın genel değerlendirmesi yerine belli bir alanda derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir. Literatürde TDÖP’lerin okuma becerisi açısından öğretmen görüşleriyle inceleyen çalışmalarda okuma kazanımlarının açıklık, faydalılık, uygulanabilirlik, ölçülebilirlik ve seviyeye uygunluğu (Diren, 2010; Durukan, 2013); öğrencilerin hazırbulunuşluk ve gelişim düzeylerine uygunluğu (Ersoy & Kurga, 2017) ve okuma alışkanlığı kazandırmada yeterliliği (Eminoğlu, 2020) açısından ele alındığı görülmektedir. Geçmiş çalışmalardan farklı olarak mevcut çalışmada öğretmenlerin okuma becerisiyle ilgili bağlam, girdi ve süreci birlikte değerlendirmeleri hedeflenmektedir.

Program Değerlendirme

Program değerlendirme, belirli bir programın etkililiğine dair bilgi toplama ve yargıda bulunma işidir. Bir programın etkili, geçerli, verimli, yararlı vb. olup olmadığını belirlemek için programla ilgili veri toplama, çözümleme ve değerlendirmeyi kapsayan süreçlerdir (Uşun, 2016). Bir programı değerlendirmek için programın etkililiği hakkında çeşitli ölçme araçlarıyla bilimsel araştırma süreçlerine uygun olarak verilerin toplanması, bu verilerin programın etkililiğini yansıtan nesnel ölçütlerle karşılaştırılması ve elde edilen bulgular doğrultusunda programın etkililiğine ilişkin yargıya varılması gerekmektedir (Demirel, 2012). Bu açıdan değerlendirme, hedeflere ulaşma düzeyiyle ilgili kanıtların toplanmasını, kanıtlara dayanarak yargıların oluşturulmasını ve bu kanıtların hedefler ışığında tartışılmasını içerir (Taba, 1962). Birçok kişi değerlendirmeyi, bilinçli yargılarda bulunmak amacıyla olguları inceleyen eleştirel bir sorgulama olarak görmektedir (Ornstein & Hunkins, 2018).

Programları belli işlem aşamalarını takip ederek nesnel bir biçimde değerlendirebilmek için uzmanlar farklı pek çok program değerlendirme modeli geliştirmiştir. Bu modeller, programın nasıl değerlendirileceğiyle ilgili kriterler belirleyerek program değerlendirme sürecini sistemli hâle getirir (Uşun, 2016). Bunlardan birisi de Stufflebeam (2003) tarafından literatüre kazandırılan CIPP (bağlam, girdi, süreç ve ürün) modelidir. Bu modelde program; bağlam, girdi, süreç ve ürün yönünden değerlendirilir. Bağlam değerlendirmesi sıklıkla fırsat, varlık ve kaynakları belirleyen bir ihtiyaç analizi olarak görülür (Mertens & Wilson, 2019, s. 94). Bu aşamada programla ilgili ihtiyaç analizi yapılır; programın amaçları, çerçevesi, güçlü ve zayıf yönleri değerlendirilir (Dinçer, 2013; Zhang vd., 2011). Bağlam değerlendirmesi; hedeflerin uygun olup

olmadığı, dersin hedeflerle ilgili olup olmadığı veya programın ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığıyla ilgilenir (Aziz vd., 2018). Girdi değerlendirmesinin amacı, programın amaçlarını karşılamak için gerekli kaynakları belirlemektir (Ofiaz vd., 2022). Girdinin değerlendirilmesinde mevcut programın içeriği, öğretmen ve öğrenci özellikleri analiz edilir (Dinçer, 2013). Süreç değerlendirme kısmında, programda planlananlar ile gerçekleşen uygulamalar arasındaki tutarlılık analiz edilir. Öğretmenlerin planlanan içeriği gerçekleştirebilme düzeyi, öğretim sürecinde yaşadığı sorunlar ve programın gözden geçirilmesi gereken yönleri araştırılır (Worthen vd., 1997). Ürün değerlendirme aşamasında, beklenen sonuçlarla elde edilen sonuçlar arasındaki farklar karşılaştırılır. Bu değerlendirme, programın etkinliği ve iyileştirilmesi gereken yönleri hakkında bilgi sağlar (Yüksel & Sağlam, 2014).

CIPP modelinin amacı, program geliştirme sürecinde yer alan yetkililere doğru ve güvenilir bilgiler sunarak onların karar alma süreçlerini desteklemektir (Sönmez & Alacapınar, 2021). CIPP modeliyle program değerlendirme ve geliştirme süreçleri büyük oranda programla ilgili elde edilecek güçlü dönütlere ve bu dönütler çerçevesinde verilecek doğru kararlara bağlıdır (Ornstein & Hunkins, 2018). Bu kapsamda mevcut çalışmada öğretmenlerin 2024 TDÖP için yapacağı girdi, bağlam ve süreç değerlendirmelerinin programın etkililiği ve verimliliği hakkında yöneticilere yardımcı olabileceği söylenebilir.

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı

Millî Eğitim Bakanlığı, 2024 yılında “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)” adıyla yeni bir eğitim anlayışı uygulamaya koymuştur. Bu model ile “yetkin ve erdemli insan”lar yetiştirilmesi ve öğretim programları arasında bütünlük sağlanması hedeflenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a). Bu yeni eğitim anlayışı çerçevesinde Türkçe öğretim programları da güncellenmiş ve 2024–2025 eğitim öğretim yılından itibaren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 TDÖP (MEB, 2024b) kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Program metninde; temel yaklaşım ve özel amaçlar, uygulamaya ilişkin esaslar, sınıf düzeylerine göre belirlenen temalar, öğrenme çıktıları, süreler ile ders kitabı forma sayıları ve kitap ebatlarına dair açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 2024b).

Programın temel yaklaşımı ve özel amaçları, 2019 yılında yayımlanan TDÖP (MEB, 2019) ile benzerlik göstermektedir. Yeni programla öğrencilerin dili yetkin biçimde kullanmaları, Türkçenin zenginliklerini tanımaları ve dil

aracılığıyla Türk kültürü ile değerlerini doğru biçimde kazanmaları hedeflenmiştir (MEB, 2024b, s. 5). Program, temel dil becerileri (alan becerileri) ile kavramsal becerileri de geliştirmeye önem vermektedir. Öğrencileri ortaokulun sonunda eleştirel anlama ve eleştirel üretimi gerçekleştirecek bireyler hâline getirmeyi hedeflemektedir. Bunun için öğrencilerin okuryazarlık (bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı vb.), sosyal-duygusal öğrenme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi, eğilim ve değerlerini olgunlaştırmayı amaçlamıştır.

Yeni programda (MEB, 2024b) uygulamaya yönelik esaslara geniş bir biçimde yer verilmiştir. Okuma becerisine ilişkin uygulama esasları arasında; öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin izlenmesi, akıcı okuyamayan öğrenciler için geliştirici uygulamalara yer verilmesi, anlama becerilerinin yıl boyunca takip edilmesi ve strateji-yöntem öğretiminde öğretmenin model olması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin akıcı okumadan eleştirel okuma düzeyine ulaştırılması, okuma kültürü düzeyinin yılbaşında belirlenmesi ve bu doğrultuda öğrencilerin okur kimliği kazanmalarına yönelik çalışmaların yürütülmesi istenmiştir (MEB, 2024b).

Yeni programı önceki öğretim programlarından ayıran temel yeniliklerden biri, strateji ve yöntem öğretimine verilen önemdir. İlk defa bu programda okuma stratejileri hem bilişsel hem de üst bilişsel düzeyde bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bilişsel stratejiler, taşıdığı bilişsel yük dikkate alınarak uygun bir öğretim sırasıyla ve doğrudan öğretim yöntemiyle kazandırılmak istenmiş ve bu stratejilerin öğretiminde kademeli sorumluluk devri modelinin esas alındığı belirtilmiştir. Üst bilişsel stratejilerin ise öğretim sürecinin erken aşamalarından itibaren uygun bağlamlar içinde, öğretmenin yalnızca model rolü üstlendiği dolaylı öğretim yaklaşımıyla kazandırılması ve bu stratejilerin kullanımının sürekli olarak teşvik edilmesi önerilmiştir (MEB, 2024b, s. 9).

Yeni programın dikkat çeken yeniliklerinden bir diğeri temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik atölye uygulamalarıdır. Okuma atölyesi kapsamında belirlenen uygulama esaslarına göre eğitim öğretim yılının her döneminde, öğrencilere seviyelerine uygun iki kitap okutulmalıdır. Bu kitaplardan biri sınıf ortamında öğrenci tarafından analiz edilmeli, diğeri ise rapor olarak sunulmalıdır. Yaz tatilinde ise öğrencilerin aileleriyle birlikte bir kitap okumaları teşvik edilmelidir. Her sınıf düzeyi için kitap listeleri zümre öğretmenler kurulu tarafından hazırlanmalı; Türkçe öğretmenleri, bu listelerde yer alan kitapları, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak önermelidir (MEB, 2024b, s.19).

Yeni programın getirdiği önemli yeniliklerden biri de “farklılaştırma” uygulamalarıdır. Farklılaştırma, öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleyen bireyselleştirilmiş ve esnek bir öğretim yaklaşımını ifade etmektedir (MEB, 2024a, s. 66). Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel özelliklerini, ilgi alanlarını, hazırbulunuşluk düzeylerini ve öğrenme hızlarını dikkate alarak öğretim sürecinin her öğrenciye özgü şekilde yapılandırılmasını amaçlamaktadır. Programda öğretim sürecini daha verimli hâle getirmek amacıyla destekleme ve zenginleştirmeye yönelik bazı etkinlikler önerilmiştir. İhtiyaç durumuna göre bu etkinliklerin yapılması tavsiye edilmiştir (MEB, 2024b, s. 27). Programda farklılaştırmaya yönelik etkinliklerin planlanması ve yürütülmesinde öğretmenlere bir esneklik tanınmıştır.

Yeni program, tema ve öğrenme çıktıları açısından incelendiğinde önceki programla çeşitli benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Programda her sınıf seviyesinde 6 temaya yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. İletişim ve sosyal ilişkiler teması bütün sınıf düzeylerinde zorunlu tutulmuştur. Beşinci sınıf düzeyinde yer verilmesi gereken temalar şunlardır: oyun dünyası, Atatürk’ü tanımak, duygularımı tanıyorum, geleneklerimiz, iletişim ve sosyal ilişkiler, sağlıklı yaşıyorum. Her bir temaya 31–32 ders saati ayrılmış; ayrıca 3 saat atölye çalışmaları ve 4 saat okul temelli planlamalar için tahsis edilmiştir (MEB, 2024b, s. 19, 29).

Yeni programda kazanım yerine “öğrenme çıktısı” dil bilgisi yerine “dil yapıları” ifadeleri kullanılmıştır. 5. sınıf düzeyinde okuma becerisiyle ilgili 27 öğrenme çıktısına yer verilmiştir (MEB, 2024b). 2019 TDÖP (MEB, 2019) okuma alanındaki kazanım sayısı 34’tür. Bunlardan bazıları şunlardır: sesli ve sessiz okurken akıcı okuma unsurlarını yönetebilme, okumada materyal seçimini yönetebilme, okumada strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme. Ayrıca dil yapıları ve söz varlığının metinlerin daha iyi anlaşılmasında bir araç olarak kullanılması gerektiği vurgulanmış ve öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda anlama süreci için kullanılan metinlerden hareketle işlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu kapsamda anlama alanında sekiz öğrenme çıktısı tanımlanmıştır (MEB, 2024b).

Amaç

Bu çalışmada, okuma becerisi açısından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 TDÖP’nin öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Öğretmenlerin uygulamaya konulan yeni Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

2024 TDÖP'ye ilişkin değerlendirmeleri, programdaki eksiklikleri görmeye ve programı geliştirmeye katkı sunabilir. Öğretim programı ne kadar başarılı tasarlanmış olursa olsun, uygulama aşamasında ortaya çıkan sorunlara çözüm getirilmediği sürece programın istenilen hedeflere ulaşması zorlaşacaktır. Programla ilgili öğretmenlerden gelen dönütler, programın uygulanabilirliği hakkında bilgi verdiği için oldukça önemlidir. Bu çerçevede, çalışmada program; bağlam, girdi ve süreç boyutlarında ele alınmış ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 TDÖP'yi okuma becerisi açısından bağlam boyutunda nasıl değerlendirmektedir?
- Öğretmenler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 TDÖP'yi okuma becerisi açısından girdi boyutunda nasıl değerlendirmektedir?
- Öğretmenler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 TDÖP'yi okuma becerisi açısından süreç boyutunda nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli TDÖP'yi (MEB, 2024b) nasıl deneyimlediklerini ve nasıl yorumladıklarını anlamayı amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır (Creswell, 2014). Bu desende amaç, katılımcıların ortak bir olguyu nasıl algıladıklarını ve yorumladıklarını keşfetmek ve cevaplardaki ortak noktaları belirlemektir. Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin yeni öğretim programı ile ilgili ortak algı, düşünce ve deneyimlerinin belirlenmesi hedeflendiği için fenomenolojik desen seçilmiştir. Bu kapsamda yeni öğretim programı katılımcı grubun ortak deneyimlerine ve yorumlarına dayanılarak daha iyi değerlendirilebilir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Van ilinde görev yapan 27 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde; öğretmenlerin “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı” seminerini almış olmaları, 5. sınıf Türkçe dersine girmeleri ve araştırmaya gönüllü

olarak katılmaları temel ölçüt olarak ele alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdem ve görev yaptıkları okulun akademik başarı düzeyi gibi değişkenlerin öğretim programına ilişkin deneyim ve görüşlerini etkileyebileceği öngörülmüş, bu değişkenler açısından da çalışma grubunun çeşitlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu çeşitliliğin, araştırma kapsamında incelenen olguya ilişkin deneyim ve görüşlerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okulun akademik başarı düzeyi, öğretmenlere sorularak belirlenmiştir. Öğretmenler kendi okullarının LGS başarısını göz önünde bulundurarak okul başarısını düşük, orta ve yüksek şeklinde belirtmiştir. Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Kıdem	Okul Başarısı
Ö1	Erkek	11-15 yıl	Düşük
Ö2	Erkek	11-15 yıl	Orta
Ö3	Erkek	1-5 yıl	Düşük
Ö4	Erkek	11-15 yıl	Düşük
Ö5	Erkek	11-15 yıl	Orta
Ö6	Erkek	11-15 yıl	Yüksek
Ö7	Kadın	16-20 yıl	Orta
Ö8	Kadın	6-10 yıl	Düşük
Ö9	Kadın	11-15 yıl	Orta
Ö10	Kadın	26 yıl ve üstü	Yüksek
Ö11	Kadın	21-25 yıl	Yüksek
Ö12	Erkek	6-10 yıl	Düşük
Ö13	Erkek	11-15 yıl	Orta
Ö14	Erkek	6-10 yıl	Düşük
Ö15	Kadın	16-20 yıl	Yüksek
Ö16	Erkek	11-15 yıl	Orta
Ö17	Kadın	11-15 yıl	Düşük
Ö18	Erkek	11-15 yıl	Düşük
Ö19	Erkek	11-15 yıl	Orta

Kod	Cinsiyet	Kıdem	Okul Başarısı
Ö20	Erkek	26 yıl ve üstü	Orta
Ö21	Kadın	6-10 yıl	Orta
Ö22	Erkek	11-15 yıl	Düşük
Ö23	Erkek	21-25 yıl	Düşük
Ö24	Erkek	11-15 yıl	Orta
Ö25	Erkek	1-5 yıl	Orta
Ö26	Kadın	6-10 yıl	Orta
Ö27	Erkek	11-15 yıl	Orta

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 9’u kadın, 18’i erkektir. Çalışma grubunun cinsiyet açısından nispeten dengesiz bir görünüm sergilediği söylenebilir. Katılımcıların mesleki kıdemleri 1-5 yıl ila 26 yıl ve üstü arasında değişmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların akademik başarı düzeylerine bakıldığında; 10 öğretmen düşük, 13 öğretmen orta ve 4 öğretmen yüksek başarıya sahip okullarda çalışmaktadır. Bu veriler, çalışma grubunun kıdem ve çalışılan okulun akademik başarısı açısından çeşitlilik içerdiğini göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Bu yöntem, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin algı ve deneyimlerini derinlemesine ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunun taslağı, ilgili alan yazını ve araştırma amacı temel alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formun geçerliğini sağlamak için Türkçe eğitimi alanında uzman üç kişinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar, formu anlaşılabilirlik ve araştırma konusunu kapsayıcılık açısından değerlendirmiştir. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda formda düzeltmeler yapılmış ve ardından 2 öğretmenle pilot görüşmelere geçilmiştir. Yüz yüze yapılan pilot uygulama sürecinde, ana sorularının daha anlaşılır hâle gelmesini sağlayan yönlendirici alt sorular belirlenmiştir. Bu kapsamda asıl uygulama için görüşme formunda 9 ana soru ve 15 alt soruya yer verilmiştir. Görüşme formundaki örnek sorulardan biri şu şekildedir:

Ana soru: “Yeni öğretim programındaki okuma becerisi ile ilgili içerikleri genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?” Alt sorular: “Eski programa göre başarılı bulduğunuz noktalar nelerdir? Eski programa göre başarısız bulduğunuz noktalar nelerdir?” Katılımcılara, formdaki dokuz temel soru yönlendirilmiş; görüşme sırasında ihtiyaç duyuldukça alt sorular kullanılarak konu derinleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri etik kurul izni ve uygulama izni alındıktan sonra 15 Mart 2025 ile 15 Nisan 2025 tarihleri arasında toplanmıştır. Öncelikle katılımcılara, çalışmanın amacı ve gizlilik protokolünü açıklayan bilgilendirme metni sunulmuştur. Bu metin kapsamında, görüşme sorularına da yer verilmiş ve katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Bunun neticesinde araştırmaya gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerle, okul ortamında dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış sessiz bir mekânda bire bir görüşülmüştür. Her görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında katılımcıların ses kaydına rızası olmadığı için görüşmeler not tutularak kayıt altına alınmıştır. Görüşme esnasında tutulan notlar, aynı gün düzenlenerek yazılı hâle getirilmiştir. Görüşme notlarının doğruluğunu ve bütünlüğünü sağlamak amacıyla düzenlenmiş metinler ertesi gün katılımcılara ulaştırılmıştır. Katılımcılara mevcut ifadelerin doğruluğunu kontrol etme izni verilip yeni fikir ekleme hakkı verilmemiştir. Bu şekilde, katılımcı teyidi alınarak verilerin geçerlik düzeyinin artırılması hedeflenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırmada, geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için bazı tedbirler alınmıştır. İlk olarak, katılımcıların görüşme formunu gözden geçirmelerine ve doğruluğunu teyit etmelerine olanak sağlayan katılımcı teyidi tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, olası yanlış anlamaların ve hatalı yorumlamaların düzeltilmesine olanak tanımıştır. İkinci olarak, sonuçların tutarlılığını ve geçerliliğini sağlamak için analist ve veri çeşitlemesi teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda veriler, her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış; elde edilen kodlar karşılaştırılmış ve farklılıklar karşılıklı tartışmalarla uzlaştırılarak ortak bir tema seti oluşturulmuştur. Bunun yanında görüşmelerden elde edilen temalar, mevcut literatür bulgularıyla karşılaştırılarak bulguların teorik temellere dayandırılması sağlanmıştır. Ayrıca çalışma sonuçlarının benzer ortamlara aktarılabilirliğini sağlamak için katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Katılımcı ifadeleri bağlamından koparılmadan ele

alınmış, bulguların geçerliliği katılımcıların anlam dünyalarına sadık kalınarak sağlanmıştır. Bu çok katmanlı analiz süreci sayesinde, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 TDÖP'ye ilişkin algıları, uygulama deneyimleri ve karşılaştıkları zorluklar derinlemesine incelenmiş ve anlamlı temalar aracılığıyla yapılandırılmıştır.

Araştırma sürecinde nitel araştırmalarda uyulması gereken etik yönergeler takip edilmiştir. Veri toplamadan önce tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Katılımcılar çalışmanın amacı, yanıtlarının gizliliği ve herhangi bir noktada çalışmadan çekilme hakları konusunda tam olarak bilgilendirilmiştir. Gizliliği korumak için her katılımcı öğretmene bir kod ad verilmiştir (Ö1: Öğretmen 1 gibi). Böylece katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuştur. Ayrıca kurumsal etik protokolleri için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan onay almıştır.

Verilerin Analizi

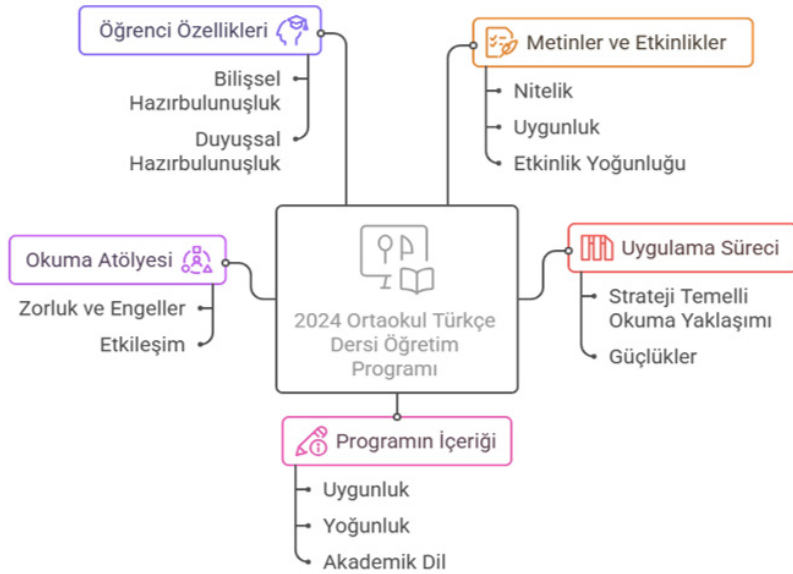
Bu araştırmada elde edilen veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Tematik analiz, verilerdeki anlamlı örüntülerin (temaların) sistemli bir şekilde tanımlanmasını, analiz edilmesini ve raporlanmasını amaçlayan esnek ve açıklayıcı bir yöntemdir (Braun & Clarke, 2006). Bu yaklaşım, katılımcıların belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini derinlemesine anlamaya, paylaşılan anlam yapılarını ortaya çıkarmaya ve bu yapılar etrafında bütüncül yorumlar geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Özer Özkan & Özkan, 2025). Analiz sürecinde Braun ve Clarke'nin (2006) önerdiği altı aşamalı tematik analiz çerçevesi temel alınmıştır: verilere aşinalık kazanma, ilk kodların oluşturulması, temaların belirlenmesi, temaların gözden geçirilmesi, temaların adlandırılması ve tanımlanması ve raporlaştırma. Elde edilen bulgular, katılımcıların anlatılarına atıfta bulunularak betimsel bir şekilde sunulmuş ve ilgili tema ve örüntüler doğrultusunda yorumlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen 2024 TDÖP'yi (MEB, 2024b) okuma becerisi açısından nasıl değerlendirdiklerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmen görüşlerinin beş ana tema altında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu temalar ve bunlara bağlı alt temalar, Şekil 1'de ayrıntılı biçimde gösterilmiştir.

Şekil 1

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul TDÖP Okuma Becerisine İlişkin Öğretmen Görüşleri



Şekil 1’de de görüldüğü üzere, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 ortaokul TDÖP’nin okuma becerisine ilişkin değerlendirmeleri; *metinler ve etkinlikler* (f=49), *uygulama süreci* (f=36), *programın içeriği* (f=23), *okuma atölyesi* (f=22) ve *öğrenci özellikleri* (f=19) olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. CIPP modeli çerçevesinde: “programın içeriği” teması *bağlam değerlendirmesi*; “öğrenci özellikleri” ile “metinler ve etkinlikler” temaları *girdi değerlendirmesi*; “uygulama süreci” ve “okuma atölyesi” temaları ise *süreç değerlendirmesi* kapsamında ele alınmıştır. Öğretmenlerin en fazla değerlendirme yaptığı boyut *girdi*, en az değerlendirme yaptığı boyut ise *bağlam* olmuştur. Tematik dağılım incelendiğinde, en fazla görüş bildirilen temanın *metinler ve etkinlikler*, en az görüş bildirilen temanın ise *öğrenci özellikleri* olduğu belirlenmiştir. Temalarla ilgili ayrıntılı bulgular, en çok görüş bildirilen temadan en az görüş bildirilen temaya doğru sıralanarak aşağıda sunulmuştur.

1. Tema: Metinler ve Etkinlikler

Metinler ve etkinlikler teması kapsamında bildirilen görüşler, 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin ve etkinliklerle ilgilidir. Bu ifadeler arasında en sık tekrarlanan alt temalar nitelik ($f=22$), uygunluk ($f=14$) ve etkinlik yoğunluğu ($f=13$) olmuştur. Metinler ve etkinlikler temasına ait alt temalar ve kodlar Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

Metinler ve Etkinlikler Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod
Metinler ve Etkinlikler	Nitelik	Uzunluk
		İlgi çekicilik
		Metin-etkinlik uyumsuzluğu
		Benzer etkinliklerin tekrarı
	Uygunluk	Bilişsel seviyeye uygun
		Bilişsel seviyenin üstünde
	Etkinlik yoğunluğu	Etkinlik sayısının fazlalığı
		Uzun süren etkinlikler

Öğretmenlerin ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin kalitesiyle ilgili bildirdikleri görüşler birinci alt tema olan “nitelik” kapsamında değerlendirilmiştir. Az sayıda öğretmen ($f=2$) metinlerin doğru seçildiğini ve etkinliklerin ilgi çekici olduğunu belirtmiştir. Öte yandan birçok öğretmen ($f=11$) ders kitaplarındaki bazı metinlerin aşırı derecede uzun, sıkıcı ve güncellikten uzak olduğunu ve çocukların ilgisini çekmediğini ifade etmiştir. Bu durumu dile getiren öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

Ö2: “Temalar iyi seçilmiş. Fakat bazı metinler fazla ve uygun değil. Hep eskiye yönelik konular işlenmiş. Metinler günümüz şartlarını yansıtmalı.”

Ö7: “... çok keyifli eğlenceli metinler var, fakat olmayanlar da var. Aşırı uzun metinler var, bunlar etkinlikleriyle birlikte bazen 2-3 haftaya bile sarkabiliyor. Metinler öğrencilerin seviyelerine uygun şekilde verilirse ve onların ilgilerini çekecek içerikte olursa daha verimli olacaktır.”

Birçok öğretmen (f=9), yeni öğretim programı çerçevesinde hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki bazı etkinliklerin niteliğine ilişkin negatif yönde görüş bildirmiştir. Bu düşüncelerine etkinlik ve metin uyumsuzluğu, benzer etkinliklerin sık tekrarı, etkinlik içerik ve yönergelerinin karmaşık olması vb. gerekçe olarak göstermiştir. Bununla ilgili bazı öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Ö14: “Metinle ilgili aynı veya benzer soruların sık tekrarı tekdüzeliğe sebep oluyor. Bunu çoğu zaman kendi tecrübelerimle rehabilite edip farklılaştırma yapıyorum. Kitaplar biraz daha geliştirilmeli.”

Ö15: “Metinler fena değil ancak etkinlik yönergeleri düzenlemeli. Dil seviyesi beşinci sınıflara uygun hâle getirilmeli. Uzun ve anlaşılmasız cümleler öğrencileri kitaptan soğutuyor. En çok zorlandığım şey etkinlik yönergelerini açıklamak.”

İkinci alt tema olan “uygunluk” kapsamında öğretmenler metin ve etkinliklerin kendi öğrencilerinin bilişsel seviyesine uygun olup olmadığı ile ilgili görüş bildirmiştir. Bazı öğretmenler (f=8) ders kitabındaki metinlerin ve etkinliklerin kendi öğrencileri için uygun olduğunu belirtmiştir. Bununla ilgili bir görüş şu şekildedir: “Bu program, okuma becerisini öncelediği için metinler ve etkinlikler daha verimli. Ayrıca metinlerde merak ögesi ön planda olduğundan öğrenciler metinleri severek okuyor (Ö16).” Bir diğer öğretmen de şunu söylemiştir: “Okuma etkinlikleri öğrencilerin seviyelerine uygun. Uzun metinler de var ki olmalı da öğrencilerin dikkat süreleri arttırılmaya çalışılmış (Ö8).”

Öte yandan metin ve etkinliklerin öğrencilerin bilişsel seviyesine uygun olmadığını belirten öğretmenler (f=6) çoğunlukla öğrencilerin kelime hazinelerinin yetersizliğine ve okuduğunu anlama problemlerine dikkat çekmiştir. Bu nedenlerden dolayı öğrencilerin bazı metin ve etkinlikleri anlama konusunda problem yaşadığını belirtmişlerdir. Bu konudaki bir öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

Ö14: “Program eskiye göre daha da kapsamlı hâle gelmiş. Ancak bazı öğrencilere özellikle sosyoekonomik açıdan iyi durumda olmayan çocuklara etkileşimli içeriklerin uygulanması pek de mümkün değildir. Programdan kaynaklı zorluk dediğimiz şey etkinliklerin biliş seviyesine uygun olmaması, çocuğun parçayı okuma ve anlamasının önüne geçmektedir.”

Üçüncü alt tema olan “etkinlik yoğunluğu” ile ilgili öğretmenler (f=13) özetle; yeni program çerçevesinde hazırlanan 5. sınıf ders kitabındaki etkinlik sayısının fazla olduğunu, etkinliklerin uygulanmasının uzun zaman aldığını ve bu nedenle yıllık planlarını yetiştiremediklerini belirtmiştir. Bu durumu dile getiren bir öğretmenin ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Ö23: “Çok fazla etkinlik var. Tüm etkinliklere zaman ayırmak oldukça zor. Metinler güya kısaltılmış. Ancak etkinlik sayısı çok olduğu için ve özellikle de öğrencilerimde okuma sıkıntısı olduğu için çocuklar okuyup anlamaktan yoruluyor. Etkinlikler biraz kısaltılmalı ki öğrenciler eğlenerek derse katılsın.”

2. Tema: Uygulama Süreci

Öğretmenler, “uygulama süreci” teması kapsamında yeni öğretim programına uygun ders işleme süreciyle ilgili deneyim ve görüşlerini belirtmiştir. Bu ifadeler arasında en sık tekrarlanan alt temalar strateji temelli okuma yaklaşımı (f=14) ve güçlükler (f=22) olmuştur. Uygulama süreci teması kapsamında yer alan alt temalar ve kodlar Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Uygulama Süreci Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod
Uygulama Süreci	Strateji temelli okuma yaklaşımı	Öğrenci merkezli
		Usta çırak ilişkisi
		Süre sorunu
	Güçlükler	Kalabalık sınıflar
		Öğrencilerin yetersizliği

Birinci alt tema olan “strateji temelli okuma yaklaşımı” kapsamında öğretmenler, yeni öğretim programındaki okuma stratejileri öğretimine yönelik deneyim ve görüşlerini belirtmiştir. Birçok öğretmen derslerin öğrenci merkezli olduğunu (f=9) ve strateji öğretiminde öğretmenin rol model olduğunu, öğrencinin de usta çırak ilişkisi ile stratejileri öğrenip uyguladığını (f=5) belirtmiştir. Bu öğretmenler genel olarak okuma stratejilerinin öğretiminde, uygulamada belirgin bir güçlük yaşamadıklarını belirtmiştir. Bir öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Ö18: “Okuma stratejilerinin oldukça aktif olduğunu belirtebilirim. Özellikle okuma stratejilerinin öğrencilerin anlaması ve önemli yerleri belirlemesi açısından oldukça iç açıcı. Programın en etkili yönü çok farklı strateji barındırıyor olması. Öğrenciye metnin sonunu tahmin ettirmeye yönelik çalışmalar var. Strateji ve yöntem etkinlikleri benzerlik taşısa da bunların öğrenciyi sürekli aktif kıldığını söyleyebilirim.”

İkinci alt tema olan “güçlükler” kapsamında öğretmenler (f=22), programın uygulanmasında karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların nedenlerini dile getirmiştir. Öğretmenlerin önemli bir bölümü (f=13), etkinliklerin yoğunluğu ve süre yetersizliği nedeniyle hem ders kitaplarındaki etkinlikleri hem de programın önerdiği ek etkinlikleri bütünüyle uygulamanın oldukça güç olduğunu, bu durumun da müfredatı yetiştirme konusunda kaygı yarattığını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler (f=5), kalabalık sınıfların her öğrenciye yeterli söz hakkı vermeyi engellediğini ve bu durumun öğrenme sürecinin verimliliğini azalttığını vurgulamıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma becerilerindeki yetersizliklerin, programdaki etkinliklerin anlaşılmasını ve uygulanmasını zorlaştırdığı belirtilmiştir (f=4). Programın uygulanmasında yaşanan bu güçlüklerle ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö1: “Strateji öğretimine yönelik etkinliklerin uzun sürmesi yıllık plana uyumu zorlaştırıyor. Ana metne ek olarak üç-dört farklı metin daha kullanılıyor; bu sayı azaltılabilir. Sınıfların yaklaşık 40 kişiden oluşması her öğrenciye söz hakkı vermeyi güçleştiriyor. Okuma-yazma problemi olan öğrenciler etkinlikleri anlamakta ve uygulamakta zorlanıyor.”

Ö4: “Uygulamada sadece süre açısından sıkıntı var. İş yükü çok fazla olduğundan önemli olan etkinliklere fazla zaman ayıramamaktadır. Dinleme, konuşma sınavları, ülke bazlı projeler, yarışmalar... Çok fazla etkinlik var. Üstüne ders kitabı da Doğu'daki çocukların seviyesinin çok üstünde.”

3. Tema: Programın İçeriği

Programın içeriği teması kapsamında öğretmenler, program ile ilgili genel düşüncelerini belirtmiştir. Bu ifadeler arasında en sık tekrarlanan alt temalar uygunluk (f=11), yoğunluk (f=9) ve akademik dil (f=3) olmuştur. Programın içeriğine yönelik elde edilen alt temalar ve kodlar Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Programın İçeriği Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod
Programın İçeriği	Uygunluk	Kişisel bilgi ve mesleki birikim açısından uygunluk
		Öğrenci kitlesinin özellikleri açısından uygunluk
	Yoğunluk	İçerik yoğunluğu
		Kazanım yoğunluğu
	Akademik dil	Anlaşılmayan kazanımlar
		Anlaşılmayan sınıflandırmalar

Çoğu öğretmen (f=11), 2024 TDÖP’nin okuma becerisine ilişkin içeriklerini genel olarak beğendiğini ve programı işlevsel bulduğunu belirtmiştir. Bu öğretmenler, programı değerlendirirken hem kendi mesleki bilgi ve deneyimlerini hem de mevcut öğrenci profillerinin özelliklerini dikkate almıştır. Programın uygunluğuna ilişkin bir öğretmenin ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Ö20: “Kazanımlar eski programa göre yapıca değiştirilmiş. Öğretim sürecini yönetme daha çok öğrencilere bırakılmış. Önceki program daha çok okuduğunu anlama çalışmalarına yönelikti, yeni program okuduğunu anlama ve karşısındakine ifade etme, analiz etme, karşılaştırma, yorumlama gibi alanlarda daha yeterli.”

İkinci alt tema olan “yoğunluk” ile ilgili birçok öğretmen (f=6) görüş bildirmiştir. Öğretmenler programı içerik olarak çok yoğun bulduklarını ve kalabalık sınıflarda müfredatı yetiştirme konusunda sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin bir öğretmenin ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Ö17: “Yeni müfredatta tema sayısının sekizden altıya düşeceğini öğrenince öğrencilerin etkinlikleri daha rahat bir şekilde, süre kaygısı olmadan yapacaklarını düşünmüştüm. Ancak uygulamada öğrencilerden yapmalarını istedikleri etkinlikleri gördükten sonra yeni programın eskisinden daha yoğun olduğunu fark ettim.”

Az sayıda öğretmen (f=3) de programın yoğun olduğu kadar eksik yönlerinin de bulunduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen programın eksik yönlerini şu şekilde değerlendirmiştir:

Ö1: “...Akıcı okuma sorunu olan öğrencinin gelişimine yönelik uygulamalar yapılır, şeklinde bir ifade yer almaktadır. Öğretmene hangi uygulamaların ‘nasıl, ne zaman, nerede?’ yapılacağı konusunda bilgi sunmamaktadır. Özellikle okuma yazma konusunda ciddi sıkıntıları olan öğrencilere yapılacak desteklemelerin, özellikle kalabalık sınıflarda, sınıf içinde yapılmasını zorlaştırmaktadır.”

Üçüncü alt tema olan programda kullanılan “akademik dil” ile ilgili öğretmenler programın içeriğini dil ve anlatım açısından değerlendirmiştir. Bazı öğretmenler (f=3), programda ağır bir akademik dil kullanıldığını ve yapılan sınıflandırma ve tasniflerin programı anlaşılabilir hâle getirdiğini belirtmiştir. Bu konuda bir öğretmenin düşünceleri şu şekildedir:

Ö23: “Programda öğrenme çıktıları, öğrenme kanıtları, öğretmen yansımaları, sosyal duygusal öğrenme becerileri gibi akademik kavramlar ve sınıflandırmalar var. Bunlar programı anlaşılabilir hâle getirmekte. Basite indirgeyip öğretmenlere, öğrencilere göre açıklama imkânı verilmeli. Sınıflandırma ve değişik yönlerden ağır akademik karşılaştırmalar kalkmalı.”

4. Tema: Okuma Atölyesi

Yeni öğretim programının öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla getirdiği önemli yeniliklerden biri de okuma atölyesidir. Öğretmenlerin, okuma atölyesi ile ilgili belirttikleri görüşler; zorluk ve engeller (f=18) ve etkileşim (f=4) alt temaları kapsamında ele alınmıştır. Okuma atölyesi teması kapsamındaki alt temalar ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5*Okuma Atölyesi Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar*

Tema	Alt Tema	Kod
Okuma Atölyesi	Zorluk ve engeller	Akıcı okuma sorunu olan öğrenciler
		Kitap temini
		Düşük okuma motivasyonu
		Kalabalık sınıflar
		Aile desteğinin yetersizliği
	Etkileşim	Tartışma ortamı oluşturma
		Kendini ifade etme becerisi
		Düşünce paylaşımı

“Zorluk ve engeller” alt teması kapsamında öğretmenler okuma atölyesi uygulaması ile ilgili yaşadığı problemleri dile getirmiştir. Katılımcılar; bazı öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin yeterince gelişmemiş olması, kitap temininde yaşanan sıkıntılar, öğrencilerin düşük okuma motivasyonu, kalabalık sınıf ortamlarının değerlendirme ve dönüt süreçlerini zorlaştırması ile aile desteğinin yetersizliği gibi nedenlerin okuma atölyesi uygulamalarını güçleştirdiğini belirtmiştir. Okuma atölyelerinde yaşanan zorluk ve engellere ilişkin bazı öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Ö11: “Atölye çalışması bizim gibi 46 kişilik sınıflarda uygulanamıyor. Öğrenciler kitap temini konusunda sorun yaşıyor. Kitabı okumadan geliyorlar. Okuyan arkadaşlarını dinlemiyorlar.”

Ö18: “Okuma atölyesi için velilerin öğretmenlere yardımcı olmaları lazım. Veliler kitap okuma konusunda öğrencilerini takip etmiyorlar. Özellikle okuma konusunda sorun yaşayan öğrenciler okuma atölyesi için kitap okumuyor. Öğrencilerde bir isteksizlik var.”

İkinci alt tema olan etkileşim kapsamında öğretmenler özetle; okuma atölyesinin iyi bir uygulama olduğunu, öğrenciler arasında etkileşimi arttırdığını ve onların okuma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu durumu dile getiren bir öğretmenin ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Ö3: “Programda yer alan işlevsel uygulamalardan biri. Özellikle aynı kitabı okuyan öğrencilerin düşüncelerini birbiriyle paylaşmaları, unutulmuş yerleri hatırlatmaları, yanlış hatırlanan bölümleri düzeltmeleri öğrencilerin etkileşim içerisine girmelerini sağlıyor. Öğrencileri güdüyor. Bu uygulama aslında kitap okumak için öğrencilere bir amaç vermiş oldu.”

5. Tema: Öğrenci Özellikleri

Öğrenci özellikleri teması kapsamında bildirilen görüşler, çoğunlukla öğretmenlerin kendi öğrencilerine yönelik yaptıkları yorumlardan oluşmaktadır. Bu ifadeler arasında en sık tekrarlanan alt temalar “bilişsel hazırbulunuşluk” (f=14) ve “duyuşsal hazırbulunuşluk”tur (f=5). Öğrenci özellikleri temasına ait alt temalar ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrenci Özellikleri Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod
Öğrenci Özellikleri	Bilişsel hazırbulunuşluk	Okuduğunu anlama güçlüğü
		Akıcı okuma sorunu
		Yetersiz kelime hazinesi
		Düşük okuma motivasyonu
	Duyuşsal hazırbulunuşluk	Olumsuz tutum
		İlgisizlik

Birinci alt tema olan “bilişsel hazırbulunuşluk” kapsamında akıcı okuma problemi (f=8), okuduğunu anlama güçlüğü (f=3) ve yetersiz kelime hazinesi (f=3) kodlarına yer verilmiştir. Duyuşsal hazırbulunuşlukta ise düşük okuma motivasyonu (f=3), olumsuz tutum (f=1) ve ilgisizlik (f=1) kodları bulunmaktadır. Pek çok öğretmen, programın içerik olarak uygun olduğunu ancak kendi öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlamada problemlerinin olduğunu, bu nedenle programda hedeflenen bağımsız okuyucu seviyesine ulaşmanın güç olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının olumsuz olduğunu, kitap okumayı istemediklerini, ilgisiz davrandıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumu dile getiren bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Ö17: “Öğrencilerimin akıcı okuma açısından hazırbulunuşlukları yeterli değil bu nedenle çok ilerleyemiyorum. İlkokuldan gelen öğrencilerin akıcı okumayı öğrenerek gelmesini bekliyorum.”

Ö23: “...Özellikle dezavantajlı ailelerden gelen ve ilkokulda okuma becerisini kazanmamış öğrencilerde ciddi okuma problemleri ve güdülenme sorunları var. Program hazırlayanların bunu göz önünde bulundurması gerekir. Bunlara yönelik etkinlikler tasarlanmalı bunlarla ayrı olarak ilgilenilmesi gerekir.”

Tartışma

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 TDÖP’nin (MEB, 2024b) okuma becerisi açısından öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında program 5. sınıf düzeyinde; bağlam, girdi ve süreç boyutları doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen görüşlerinden hareketle 5 tema, 12 alt tema ve 33 kod belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular, mevcut literatür bağlamında tartışılarak değerlendirilmiştir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin en yoğun değerlendirmeyi girdi boyutunda gerçekleştirdiğini, buna karşılık bağlam boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin daha sınırlı kaldığını göstermiştir. Bu durum, öğretmenlerin öğretim programının kendisinden çok, programın çıktısı niteliğindeki ders kitaplarına ve uygulama sürecine odaklandıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin programın temel ilkeleriyle amaçlarına dair farkındalıklarının yeterince gelişmediğini ve program okuryazarlığı becerilerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Önceki araştırmalar da bu bulguyu doğrular niteliktedir (Ertekin & Bozkurt, 2020; Yıldırım vd., 2017). Yıldırım ve arkadaşları (2017) tarafında yapılan çalışmada, öğretmenlerin Türkçe öğretim programının içeriğine yönelik soruları çoğunlukla, program doğrultusunda geliştirilen ders materyalleri çerçevesinde yanıtladıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde, Ertekin ve Bozkurt’un (2020) yürüttüğü meta-sentez çalışmasında da öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının büyük ölçüde ders kitapları üzerinden şekillendiği vurgulanmıştır. Bu bulgular, genel olarak Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerilerinin sınırlı olduğunu ve programın yapısı ile temel unsurlarına dair yeterli farkındalığa sahip olmadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 TDÖP’nin daha etkili

biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi kritik bir gerekliliktir. Zira öğretmenlerin öğretim programlarını anlayıp uygulama yeterlilikleri, doğrudan program okuryazarlığı düzeyleriyle ilişkilidir (Kahramanoğlu, 2019).

Bağlam değerlendirmesi kapsamında öğretmenler, programın içeriğini değerlendirmiş ve genel olarak programla ilgili olumlu yönde görüş bildirmiştir. Birçok öğretmen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 TDÖP'yi işlevsel bulduğunu, programın öğrencilerin okuma sürecine daha etkin bir biçimde katılmasını desteklediğini ve programın üst bilişsel becerileri önemseyen bir yapıda olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte bazı öğretmenler programın yoğun olduğunu belirtmiştir. Benzer çalışmalarda da öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarının yoğunluğu ve uygulanabilirliği konusunda çeşitli endişeler belirttiği görülmüştür (Duyul vd., 2025). Bu çalışmadaki bazı öğretmen görüşlerine göre program, sınıf içi uygulamalarda sıkça karşılaşılan temel sorunlardan biri olarak görülen akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi konusunda yeterince etkili stratejiler sunmamakta, bu yönüyle uygulamada yetersiz kalmaktadır. Programın bu yönüyle öğretmen ihtiyaçlarını karşılayamadığı söylenebilir.

Bazı öğretmenler programda kullanılan akademik dilin karmaşıklığına dikkat çekmiştir. Benzer değerlendirmeler, taslak programlara ilişkin hazırlanan çeşitli eğitim raporlarında da bulunmaktadır. Bu raporlarda, yeni öğretim programlarının çok sayıda yeni terim (örneğin “öğrenme çıktısı”, “süreç bileşenleri” vb.) içerdiği ve kavramsal yoğunluğun programın anlaşılabilirliğini zorlaştırdığı belirtilmiştir. Türk Eğitim Derneğinin hazırladığı raporda (TEDMEM, 2024), öğretim programına eklenen çok sayıda yeni kavramın kavramsal berraklığı olumsuz yönde etkileyebileceği ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Coşkun'un (2024) raporunda da öğretim programının temel hedeflerinin, teknik ifadeler ve karmaşık terminoloji içerisinde geri planda kalabileceği vurgulanmıştır. Öğretim programında çok sayıda yeni kavramın olması, özellikle uygulayıcılar açısından anlaşılabilirliği azaltan ve uygulama süreçlerini zorlaştıran bir unsur olarak değerlendirilebilir. MEB bu konuda “program okuryazarlığı kılavuzları” ve hizmet içi eğitimler düzenleyerek bu sorunu aşmaya çalışmaktadır.

Girdi değerlendirmesi kapsamında öğretmenler, özellikle öğrenci özellikleri ve ders kitaplarıyla ilgili çeşitli sorunlara dikkat çekmiştir. Görüş

bildiren öğretmenlerin bir kısmı, sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin mevcut öğretim programının uygulanması için yeterli olmadığını belirtmiştir. 5. sınıf düzeyindeki bazı ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerisi kazanamadığı ve okuduğu anlama problemi yaşadığı sıklıkla ifade edilmiştir. Bu sorunlara işaret eden çok sayıda çalışmanın bulunması (Aytaş & Kardaş, 2014; Bilge, 2015; Gürsoy vd., 2022; Kayhan & Gürol, 2019), problemin öğretim programı değişiklikleriyle çözülemediğini göstermektedir. Örneğin Gürsoy ve arkadaşlarının (2022) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin okuma eğitimi sürecinde en sık karşılaştıkları problemin, öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun okuma yeterliliğine sahip olmamaları olduğu tespit edilmiştir. Program değişikliklerinin ortaokul düzeyinde akıcı okuma sorununu bütünüyle çözemediği söylenebilir. Öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve beceri eksikliği, sınıf mevcudunun fazlalığı, aile desteğinin yetersizliği, ders materyallerinin yeterince somut içerikler sunmaması gibi etkenler bu sorunun süreklilik kazanmasına neden olmuş olabilir. Esasında akıcı okuma sorunu uygun yöntem ve tekniklerin kullanımıyla çözümlenebilir. Bu konuda öğrenci motivasyonu ve öğretmen becerilerini geliştirmek fayda sağlayabilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli TDÖP'nin temel hedeflerinden biri olan akıcı okuma düzeyinden eleştirel okuma düzeyine ulaşma amacı, ancak bu alanda özel olarak yapılandırılmış eğitimsel müdahaleler ve içeriklerle desteklenirse gerçekleştirilebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin akıcı okuma eğitimi konusundaki yeterliklerinin artırılması büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada yeni öğretim programı çerçevesinde hazırlanan Türkçe ders kitabındaki metin ve etkinlikler, öğretmenlerin en çok konuştuğu ve şikâyet bildirdiği konu olmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu bazı metinlerin fazla uzun, sıkıcı ve öğrenci ilgisini çekmekten uzak olduğunu ifade etmiştir. Etkinliklere ilişkin değerlendirmelerde ise yoğunluk, niteliksel yetersizlikler ve ilgi çekici olmama ön plana çıkmıştır. Öğretmenler; metin başına düşen etkinlik sayısının fazlalığı, etkinliklerin uzun sürmesi, tekrar eden klişe etkinlikler ve karmaşık yönergeler gibi sorunlara dikkat çekmiştir. Bu durumun, derslerin planlanan sürede tamamlanmasını güçleştirdiği ifade edilmiştir. Benzer sorunlar, önceki araştırmalarda da dile getirilmiştir (Avcı & Tepeli, 2022; Güven, 2011; Çeçen & Kurnaz, 2015; Kardaş, 2016; Dilekçi, 2022; Kavan & Sarıkaya, 2024, Mutlu vd. 2019; Özdaş & Kavan, 2024). Söz konusu çalışmalar, ders kitaplarının içerik, süre ve uygulanabilirlik bakımından yetersiz olduğunu ve öğretmen görüşlerinin

yeterince dikkate alınmadığını ortaya koymaktadır. Ders kitaplarındaki etkinlik yoğunluğu, öğretmen özerkliğini sınırlayıcı bir unsur olarak değerlendirilebilir (Kurnaz, 2021). Bu durum, öğretmenlerin yeni öğretim programında önerilen farklılaştırma ve zenginleştirme temelli etkinlikleri uygulamada güçlük yaşamasına dolayısıyla ders sürecini öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarına göre esnek biçimde yapılandıramamasına neden olabilir. Öğretim materyallerinin bu denli belirleyici ve yönlendirici olması, öğretmenin özerk davranmasını ve programın öğrenci merkezli yaklaşımını olumsuz etkileyebilir.

Süreç değerlendirmesi kapsamında öğretmenler; kalabalık sınıflar, etkinlik yoğunluğu, ders saatlerinin yetersizliği ve öğrencilerin düşük akademik yeterlilikleri gibi etkenler nedeniyle uygulama sürecinde çeşitli güçlükler yaşadıklarını ifade etmiştir. Benzer bulgular, önceki çalışmalarda da ortaya konmuş; özellikle sınıf mevcutlarının fazlalığı, sürenin yetersizliği ve etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olmaması gibi unsurların uygulamayı zorlaştırdığı vurgulanmıştır (Arslan & Engin, 2019; Kayhan & Gürol, 2019; Susar Kırmızı & Akkaya, 2010). Örneğin, Kayhan ve Gürol'un (2019) çalışmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin büyük ölçüde öğrenci özellikleri ve fiziksel ortam koşullarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu çerçevede ders materyallerine, öğrenci özelliklerine ve sınıf ortamına bağlı olarak ortaya çıkan sorunların, öğretmenlerin öğretim sürecindeki görev ve sorumluluklarını etkin bir şekilde yerine getirmelerini zorlaştırdığı söylenebilir.

Programda yer verilen bir diğer yenilik olan okuma stratejilerinin öğretimi ile ilgili olarak ise öğretmenlerin genel olarak olumlu görüş bildirdikleri gözlemlenmiştir. Özellikle strateji temelli öğretimin öğrencilerin anlama becerilerini destekleyici yönü vurgulanmıştır. Bununla birlikte ders kitabında yer alan strateji etkinliklerinin niteliğine yönelik bazı eleştiriler dile getirilmiştir. Öğretmenler, söz konusu etkinliklerin çoğunlukla uzun, tekrara dayalı, klişe içerikler barındıran ve yönergeleri itibarıyla karmaşık yapılar taşıdığını belirtmiştir. Bu durumun, hem öğrencilerin dikkat ve motivasyonlarını olumsuz etkilediği hem de etkinliklerin sınıf süresi içerisinde verimli biçimde uygulanmasını zorlaştırdığı ifade edilmiştir.

Öğretmenler, yeni öğretim programının önemli yeniliklerinden biri olan okuma atölyesi uygulamasında çeşitli zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu zorluklar arasında öğrencilerin okuma motivasyonunun düşüklüğü, kitap teminine

ilişkin problemler, kalabalık sınıflarda değerlendirme sürecinin uzaması ve aile desteğinin yetersizliği öne çıkmaktadır. Benzer birçok çalışmada öğrencilerin okuma alışkanlığı ile ilgili sorunları vurgulanmaktadır (Karatay & Dilekçi, 2020; Kırs v& Kinay, 2022). Bu çerçevede, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmayı amaçlayan okuma atölyesi uygulamaları öğretmenler tarafından potansiyel olarak işlevsel ve değerli bulunmakta; ancak mevcut uygulama sürecinin birçok açıdan güçlükler içerdiği ve bu güçlüklerin henüz çözülmediği anlaşılmaktadır.

Son olarak bu çalışmadaki bulguların genellenebilirliği bazı sınırlılıklar çerçevesinde ele alınmalıdır. İlk olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu erkek olup katılımcılar genellikle akademik başarıları düşük ya da orta düzeydeki okullarda görev yapmaktadır. Dolayısıyla öğretmen değerlendirmelerinin hem cinsiyetten hem de içinde bulunulan bağlamsal koşullardan etkilenmiş olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. İkincisi verilerin “Mart–Nisan” aylarında toplanmış olması, programın ürün boyutuna ilişkin değerlendirmelerin yapılamamasına yol açmıştır. Üçüncüsü öğretmenlerin program okuryazarlığı becerileri sınırlı olduğu için değerlendirmelerini daha çok ders kitaplarında yer alan metin ve etkinlikler çerçevesinde yapmış olmalarıdır. Bu nedenlerle çalışmanın bulguları yorumlanırken katılımcı özellikleri, bağlamsal koşullar ve veri toplama zamanına ilişkin sınırlılıkların dikkate alınması gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak bu çalışmada öğretmenlerin değerlendirmelerinde ağırlıklı olarak girdi boyutuna odaklandıkları, öğretim programından ziyade ders kitabındaki metin ve etkinliklere önem verdikleri ve programı bu unsurlar çerçevesinde yorumladıkları belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerine ilişkin bazı soru işaretlerini gündeme getirmektedir. Bu bağlamda gelecekte yapılacak araştırmalarda Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerilerine odaklanan çalışmalara yer verilmesi yararlı olacaktır. Bulgular, bazı öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olduğunu, kalabalık sınıf yapısının ve niteliksiz ders kitaplarının öğretimi zorlaştırdığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda uygulamaya yönelik öneriler önem sırasına göre aşağıda sıralanmıştır:

- Program okuryazarlığı: Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenebilir.

- **Metin ve etkinlik kalitesi:** 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinlikler; içerik, süre ve öğrenci düzeyine uygunluk açısından yeniden gözden geçirilmeli, öğretmen geri bildirimleri dikkate alınarak ders kitapları geliştirilmelidir. Özellikle ders kitaplarında metin başına düşen etkinlik sayısının azaltılması, öğretmenlerin sınıf içi öğretimi zenginleştirecek ve farklılaştıracak uygulamalar yapmasına ve özerk davranmalarına daha fazla olanak sağlayacaktır.
- **Program geliştirme:** Program geliştirme ve değerlendirme süreçlerine, Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin aktif biçimde dâhil edilmesi, öğretim programının daha kapsayıcı, uygulanabilir ve bağlamsal olarak tutarlı hâle gelmesine önemli katkılar sağlayabilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim tasarımları geliştirebilmeleri için programda öğretmen özerkliğini destekleyen uygulamalara daha fazla yer verilebilir. Bu yaklaşım, öğretmenleri müfredatı yetiştirme endişesinden kurtaracak ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun öğretim yapmalarını sağlayacaktır.
- **İyi örneklerin paylaşımı:** Öğretmenlerin akıcı okuma, okuduğunu anlama güçlükleri ve okuma alışkanlığına yönelik etkili öğretim yöntem ve teknikleriyle tanıştırılması için iyi uygulama örneklerinin mesleki paylaşım ortamlarında yaygınlaştırılması teşvik edilmelidir.
- **Ortam iyileştirmeleri:** Kalabalık sınıf, yetersiz ders saati ve araç gereç eksikliği gibi yapısal sorunların çözümüne yönelik politika önerileri geliştirilmelidir.

Extended Summary

Introduction

In line with the dynamic structure of the Turkish education system, curricula undergo changes and transformations over time at various levels. One of the most frequently revised curricula in this context is the Turkish Language Curriculum (Durukan, 2013). Changes to the Turkish Language Curriculum have at times taken the form of limited content updates, as in the 2019 the Turkish Language Curriculum (MoNE, 2019), and at other times involved comprehensive and structural reforms reflecting a shift in educational philosophy, as seen in the 2006 the Turkish Language Curriculum (MoNE, 2006). It can be stated that teacher-based curriculum evaluation studies play a crucial role in planning and implementing such transformations, given that teachers are the key stakeholders

in the instructional process. Indeed, the literature includes numerous studies evaluating the the Turkish Language Curriculum based on teachers' perspectives. These studies aim to assess the overall structure of the curriculum (Arslan & Engin, 2019; Bıçak & Alver, 2018; Kaplan & Demir, 2023), identify challenges encountered during instruction (Avcı & Tepeli, 2022; Kayahan Yüksel & Geçimli, 2023; Susar Kırmızı & Akkaya, 2010), evaluate the quality of learning outcomes (Durukan, 2013; Şimşek, 2019), examine assessment and evaluation processes (Yıldırım & Karakoç Öztürk, 2009), and investigate the development of core language skills (Erden, 2014; Karakoç Öztürk, 2016). Furthermore, a meta-synthesis study by Ertekin and Bozkurt (2020) brought together 20 teacher-based research studies to analyze the literature in this field systematically.

Despite this extensive body of research, it is noteworthy that only a limited number of evaluation studies have been conducted on the recently revised the Century of Türkiye Education Model 2024 the Turkish Language Curriculum (MoNE, 2024b). Most existing studies focus on document analysis comparing the new curriculum with previous versions (e.g., Karakoç Öztürk & Alyaprak, 2024; Kaya & Aydın, 2024; Kayman & Elkatmış, 2024). However, there remains a significant need for in-depth qualitative studies based on the views of teachers, who are the primary implementers of the curriculum. Teachers' evaluations of new curricula provide valuable feedback for improving education policy and practice.

Accordingly, this study focuses on evaluating the Century of Türkiye Education Model 2024 the Turkish Language Curriculum at the 5th-grade level in terms of reading skills based on teacher perspectives. There are two main reasons for this focus: First, the Century of Türkiye Education Model—a comprehensive reform initiative (Akpınar & Köksalan, 2024) - is being gradually implemented starting from the 2024–2025 academic year with the 5th grade. This grade level was selected to evaluate the curriculum in terms of its context, input, and process dimensions. Investigating the implementability, effectiveness, and classroom reflections of the 5th-grade curriculum based on teacher views may contribute meaningfully to the curriculum development process. Second, since language education is text-based and reading is a foundational skill that supports the development of other language skills, the study specifically focuses on the evaluation of the curriculum in terms of reading instruction. Rather than providing a general curriculum evaluation, this study aims to offer an in-depth analysis within a specific skill area.

Methodology

This study employs a phenomenological design, one of the qualitative research methods, to explore how teachers experience and interpret the 2024 Turkish Language Curriculum for secondary schools (MoNE, 2024b) (Creswell, 2014). The purpose of this design is to uncover how participants perceive and interpret a shared phenomenon and to identify commonalities in their responses. The study group consists of 27 Turkish language teachers working in Van. The primary criteria for inclusion were that participants must be teaching 5th-grade Turkish and must have volunteered to participate in the study. Of the participants, 9 are female and 18 are male. Their years of professional experience range from 1–5 years to over 26 years.

Data were collected through semi-structured interviews conducted between March 15 and April 15, 2025. Before data collection, participants were provided with an information sheet outlining the purpose of the study and the confidentiality protocol. Each interview lasted approximately 30 minutes. The data were analyzed using thematic analysis, a flexible and descriptive method aimed at systematically identifying, analyzing, and reporting meaningful patterns (themes) within the data (Braun & Clarke, 2006). The findings are presented descriptively, with references to participants' narratives, and interpreted in relation to the identified themes and patterns (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Several measures were taken to ensure the reliability of the data and the ethical integrity of the research process. First, the member checking technique was employed, allowing participants to review their interview responses and confirm their accuracy. This helped correct potential misunderstandings or misinterpretations. Second, analyst triangulation and data triangulation techniques were applied to ensure the consistency and validity of the findings.

Findings

In this study, which aims to determine how Turkish language teachers evaluate the secondary school Turkish Language Curriculum (MoNE, 2024b) in terms of reading skills, it was found that the responses from participants clustered around six main themes. The teachers' evaluations of the 2024 secondary school Turkish Language Curriculum's reading skills were categorized into the following five themes: texts and activities ($f=49$), implementation process ($f=36$), program

content (f=23), reading workshop (f=22), and student characteristics (f=19). Within the CIPP model framework, the theme “program content” was discussed under context evaluation; “student characteristics” and “texts and activities” were addressed under input evaluation; and the themes “implementation process”, and “reading workshop” were analyzed under process evaluation. The most frequently evaluated dimension by the teachers was input, while the least frequently evaluated dimension was context. The thematic analysis revealed that the most frequently discussed theme was texts and activities, while the least discussed theme was student characteristics.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The research findings indicate that teachers focused most intensively on evaluating the input dimension, while their assessments of the context dimension were more limited. This suggests that teachers were more focused on the outputs of the curriculum, such as the textbooks and the implementation process, rather than the curriculum itself. This finding points to the limited program literacy skills of teachers and their insufficient awareness of the core principles and objectives of the program. Previous studies also support this conclusion (Ertekin & Bozkurt, 2020; Yıldırım et al., 2017). In a study conducted by Yıldırım and colleagues (2017) with classroom teachers, it was observed that teachers mostly answered questions regarding the content of the Turkish language curriculum within the framework of the teaching materials developed according to the program. Similarly, in the meta-synthesis study conducted by Ertekin and Bozkurt (2020), it was emphasized that teachers’ awareness of the curricula was largely shaped by textbooks. These findings generally indicate that Turkish language teachers have limited program literacy skills and lack sufficient awareness of the program’s structure and key elements. This situation could be related to various factors, such as high professional self-confidence, burnout levels (Yıldırım et al., 2017), and inadequate in-service training opportunities. Teachers’ ability to effectively understand and implement curricula depends on their developed program literacy skills (Kahramanoğlu, 2019). In this context, providing teachers with continuous professional development opportunities to strengthen their program literacy skills is a critical requirement for the effective implementation of the program. In order to enhance teachers’ program literacy, practical in-service training sessions and guiding materials are necessary within the framework of continuous professional development.

In the input evaluation, teachers pointed out various issues related to student characteristics and textbooks. Some teachers indicated that the readiness level of students was insufficient for the implementation of the current curriculum and that most of their students had not acquired fluent reading skills. The fact that many studies in the last twenty years have addressed these issues (Aytaş & Kardaş, 2014; Bilge, 2015; Gürsoy et al., 2022; Kayhan & Gürol, 2019) shows that the problem has become structural. Indeed, in Gürsoy and colleagues' (2022) research, the most frequently mentioned problem by teachers in relation to reading education was that students lacked appropriate reading proficiency for their class level. While fluent reading problems can be addressed by using appropriate methods and techniques, factors such as teachers' lack of knowledge and skills in this area, large class sizes, and the curriculum's failure to provide concrete content contribute to the persistence of this problem. The goal of moving from fluent reading to critical reading, one of the main objectives of the Century of Türkiye Education Model 2024 the 2024 Turkish Language Curriculum, can only be achieved if it is supported by specifically designed educational interventions and content. Therefore, increasing teachers' competence in teaching fluent reading is of great importance.

In process evaluation, teachers indicated that they faced various difficulties during implementation due to factors such as overcrowded classrooms, the intensity of activities, insufficient lesson hours, and students' low academic proficiency. Similar findings have been highlighted in previous studies, where it was emphasized that issues such as large class sizes, insufficient time, and activities not being appropriate for students' levels make implementation challenging (Arslan & Engin, 2019; Kayhan & Gürol, 2019; Susar Kırmızı & Akkaya, 2010). In this context, it can be said that problems arising from teaching materials, student characteristics, and the classroom environment make it difficult for teachers to fulfill their roles and responsibilities in the teaching process effectively.

Yazar Katkıları: Yazarlar eşit oranda katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 05.08.2025 tarihli ve E-87841438-302.08.01-528480 sayılı izni alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmanın hiçbir aşamasında yazma yardımı için yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Adamson, B., & Morris, P. (2014). Comparing curricula. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative education research: Approaches and methods* (2nd ed., pp. 71-93). Springer.
- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, 68, 27-48.
- Arslan, A., & Engin, A. O. (2019). 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 19-39.

- Avcı, İ. N., & Tepeli, Y. (2022). Türkçe dersi öğretim programı bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 99-124. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1073849>
- Ayhan, Y. Z. (2021). Ortaöğretim dil ve anlatım dersi (9–12. sınıflar) öğretim programının Stufflebeam'in CIPP modeli çerçevesinde öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 505–526.
- Aytaş, G., & Kardaş, D. (2014). Dezavantajlı öğrencilerin okuma anlama gelişimleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(11), 79-92. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7493>
- Aziz, S., Mahmood, M., & Rehman, Z. (2018). Implementation of CIPP model for quality evaluation at school level: A case study. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 189-206.
- Bıçak, N., & Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2480-2501.
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calp, M., & Aslan, F. (2019). Dil-anlatım ve Türk edebiyatı dersleri 2011 ile 2018 Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 357-369.
- Coşkun, Y. D. (2024). *2024 öğretim programları inceleme raporu*. Eğitim Reformu Girişimi (ERG). <https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2024/08/2024-Ogretim-Programlari-Inceleme-Raporu.pdf>
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

- Çeçen, M. A., & Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı*, (1), 109-132.
- Dağasan, E. (2023). Türkçe/Türk dili ve edebiyatı eğitim programlarının “süreç” aşamasının CIPP modeli kapsamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 2023, 138–154. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1363887>
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme* (19. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe ders kitaplarının nitelik yönünden değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1310-1328. <https://doi.org/10.24315/tred.978264>
- Dinçer, B. (2013). 7. sınıf İngilizce öğretim programının *Stufflebeam*'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Diren, E. (2010). *Türkçe öğretim programı 8. sınıf okuma alanı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 1-14.
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 1-19.
- Eminoğlu, N. (2020). Okuma ve yazma alışkanlığı kazandırma yeterliliği açısından Türkçe öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 3(1), 307-318.
- Epçacan, C., & Erzen, M. (2022). Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (CIPP modeline göre bir değerlendirme). *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 365–382. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1195202>

- Erden, B. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitime yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Ersoy, M., & Kurga, H. (2017). 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, 8(3), 88-100.
- Ertekin, E., & Bozkurt, B. Ü. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarını değerlendirmeye yönelik araştırma bulgularının incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 613-634. <https://doi.org/10.31464/jlere.767806>
- Gürsoy, H. C., Moralı, G., & Göçer, A. (2022). Lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerine göre metin işleme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1398-1425. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1161718>
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 121-133.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Kaplan, K., & Demir, M. (2023). Türkçe dersi öğretim programının (2019) bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 770-785. <https://doi.org/10.24315/tred.1125160>
- Karakoç Öztürk, B. (2016). Yazma becerisine ilişkin süregelen uygulamaların Türkçe dersi öğretim programı (2006) çerçevesinde değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1921-1945.
- Karakoç Öztürk, B. & Alyaprak, A. M. (2024). 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1122-1158.

- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2020). Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin okuma alışkanlıkları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 1-24.
- Kardaş, N. M. (2016). Türkçe öğretmenlerinin 2006 Türkçe öğretim programı çerçevesinde hazırlanan ders kitaplarıyla ilgili görüşleri, programa yönelik eleştirileri ve yeni programdan beklentileri. *International Journal of Social Science*, 50, 233-246.
- Kavan, N., & Sarıkaya, B. (2024). Türkçe dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 227-245.
- Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146.
- Kayahan Yüksel, D., & Geçimli, M. (2023). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programı nasıl uygulanıyor? Program öğeleri bağlamında öğretmen görüşlerine dayalı bir incelenme. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 986-1005.
- Kayhan, E., & Gürol, M. (2019). Türkçe öğretim programı (2017)'nın Stufflebeam'in (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 48-67.
- Kayman, F., & Elkatmış, V. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 ilkökul Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 61-87. <https://zenodo.org/record/13822842>
- Kırs, F., & Kinay, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 322-349. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1073930>
- Kurnaz, H. (2021). A critical perspective on the removal of the teacher's guidebooks from the curriculum. *Education Quarterly Reviews*, 4, 36-46.

- Mertens, D. M., & Wilson, A. T. (2019). *Program evaluation theory and practice* (2nd ed.). Guilford Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mutlu, H. H., Süğümlü, Ü., & Çinpölat, E. (2019) Türkçe dersi öğretim programı (2018) temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 48(224). 101-121.
- Oflaz, M., Diker Coskun, Y., & Bolat, Ö. (2022). The effects of the technology-integrated writing lessons: CIPP model of evaluation. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 21(1), 157-179.
- Ornstein, A. C., & Hunkins F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson.
- Özdaş, F., & Kavan, N. (2024). Türkçe dersi öğretim programına yönelik bir ihtiyaç analizi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 1126-1140. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1471722>
- Özkan, Y. Ö., & Özkan, M. (2025). Decoding teachers' dilemma: Unveiling the real obstacles to implementing formative assessment in the classroom. *Journal of Qualitative Research in Education*, (41), 95-118. <https://doi.org/10.14689/enad.41.2062>
- Paksoy, E. N., & Cinoğlu, M. (2021). Okul öncesi eğitim programının Stufflebeam (CIPP) program değerlendirme modeli ile incelenmesi. *Journal of Pure Social Sciences*, 2(3), 48-76.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2021). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.

- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In: Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L. (Ed.) *International handbook of educational evaluation. kluwer international handbooks of education*, (pp.31-62). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_4
- Susar Kırmızı, F., & Akkaya, N. (2010). Yeni Türkçe dersi öğretim programının uygulamasına ilişkin olarak branş öğretmenlerinin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(185), 33-47.
- Şimşek, H. (2019). *Yenilenen 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleştirilebilirliğine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri: (Kocaeli ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt Brace Jovanovich.
- TEDMEM. (2024). *Türk Eğitim Derneği “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ortak metni ve taslak öğretim programlarına ilişkin değerlendirmeler*. <https://tedmem.org/storage/writes/May2024/jRig4W4mjT6skSOcRARS.pdf>
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme süreçler, yaklaşımlar ve modeller* (2. baskı). Anı Yayıncılık.
- Ünver, G. (2021). Program çalışmaları için öğretmen eğitimi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 2(2), 30–55.
- Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (1997). Program evaluation. *Alternative approaches and practical guidelines*, (2nd ed., pp. 42-47). Pearson.
- Yalçın, N., & Özyurt, M. (2021). Okul öncesi eğitim programının CIPP modeline göre öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 140–164.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F., & Karakoç Öztürk, B. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 92-108.

- Yıldırım, K., Kandemir, E., Çınar, Z., & Durak, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 5(2), 135-154.
- Yüksel, İ., & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C., & Misulis, K. (2011). Using the context, input, process, and product evaluation model (CIPP) as a comprehensive framework to guide the planning, implementation, and assessment of service-learning programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 57-84.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve Avrupa Sürdürülebilirlik Yeterlilik Çerçevesi (GreenComp) Bağlamında İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mert BİLEN¹, İbrahim Fatih DEMİREL², Veli GÖK³, Mehmet YAVAŞ⁴

1 Arş. Gör., Kastamonu Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mbilen@kastamonu.edu.tr. ORCID: 0009-0001-3034-8863

2 Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ifdemirel@kastamonu.edu.tr. ORCID: 0000-0002-9647-2672

3 Arş. Gör., Kastamonu Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, veligok@kastamonu.edu.tr. ORCID: 0000-0002-7431-0007

4 Arş. Gör., Kastamonu Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, myavas@kastamonu.edu.tr. ORCID: 0000-0002-6449-3372

Gönderilme Tarihi: 23.05.2025 Kabul Tarihi: 18.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1704675

Atıf: “Bilen, M., Demirel, İ. F., Gök, V., & Yavaş, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve Avrupa Sürdürülebilirlik Yeterlilik Çerçevesi (GreenComp) bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim*, 54(1), 101-140. DOI:10.37669/milliegitim.1704675”

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, 2024 yılında uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ni, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve Avrupa Sürdürülebilirlik Yeterlilik Çerçevesi bağlamında içerik uyumu yönünden incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, veriler doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve Avrupa Sürdürülebilirlik Yeterlilik Çerçevesi çalışmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Veri kaynaklarından elde edilen verilerin analiz aşamasında ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'yla en fazla bağlantıya sahip olan değerlerin sorumluluk, duyarlılık, saygı, tasarruf ve yardımseverlik olduğu ortaya çıkmış; nitekim çerçevede yer alan 20 değerden 17 tanesi bağlantılı bulunmuştur. Bu durum tüm değerler açısından bağlantı oranının %85 olduğunu göstermektedir. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde Avrupa Sürdürülebilirlik Yeterlilik Çerçevesi'yle en fazla bağlantıya sahip olan değerlerin ise sorumluluk, duyarlılık ve çalışkanlık olduğu belirlenmiştir. Çerçevede yer alan 20 değerden 13 tanesinin bağlantılı olduğu ve bağlantı oranının %65 olduğu görülmüştür. Sürdürülebilir kalkınma amaçlarının ve sürdürülebilirlik yeterlilik çerçevesinin bağlantı oranlarının karşılaştırılması sonucunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin sürdürülebilirlik hedefleriyle ortalama olarak %75 oranında örtüştüğü ve yüksek düzeyde uyumlu olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, sürdürülebilir kalkınma amaçları, Avrupa sürdürülebilirlik yeterlilik çerçevesi

Investigation of the Century of Türkiye Education Model Virtue-Value-Action Framework in the Context of United Nations Sustainable Development Goals and European Sustainability Competence Framework (GreenComp)

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The main objective of this study is to examine the Virtue-Value-Action Framework within The Century of Türkiye Education Model, which was implemented in 2024, in terms of content alignment with the United Nations Sustainable Development Goals and The European Sustainability Competence Framework. To this end, qualitative research methods were used in the study, and data were obtained through document analysis. The United Nations Sustainable Development Goals and The European Sustainability Competence Framework constitute the data sources for the study. Content analysis was used in the analysis phase of the data obtained from the data sources. The research revealed that the values most closely linked to the United Nations Sustainable Development Goals in the Virtue-Value-Action Framework are responsibility, sensitivity, respect, thrift, and generosity; indeed, 17 of the 20 values in the framework were found to be linked. This information indicates a connection rate of 85% for all values. The values most closely linked to The European Sustainability Competence Framework within the Virtue-Value-Action Framework were determined to be responsibility, sensitivity, and diligence. Thirteen of the 20 values in the framework were found to be connected, with a connection rate of 65%. As a result, the comparison of the correlation rates of sustainable development goals and the sustainability competency framework reveals that the Virtue-Value-Action Framework in The Century of Türkiye Education Model aligns with sustainability goals at an average rate of 75% and is highly compatible.

Keywords: *the Century of Türkiye Education Model, virtue-value-action framework, sustainable development goals, European sustainability competence framework*

Giriş

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) tarafından 2015 yılında, 2030 yılına kadar yoksulluğa son, nitelikli eğitim, eşitsizliklerin azaltılması, iklim eylemi gibi farklı küresel amaçları gerçekleştirmeyi hedefleyerek hazırlanan ve 17 farklı maddeyi barındıran Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları [SKA], tüm ülkeleri kapsayacak şekilde evrensel bir bakış açısıyla belirlenmiştir (Birleşmiş Milletler, 2015; Birleşmiş Milletler, 2025). Avrupa Sürdürülebilirlik Yeterlilik Çerçevesi (GreenComp) [ASYÇ] ise öğrenciler, eğitimciler ve toplumla ilgilidir ve Avrupa Birliği Komisyonu tarafından hazırlanan referans çerçevesidir. Bu referans çerçevesinin amacı, sürdürülebilirliğin yeterlilik olarak gerekliliklerini belirlemek ve bireylerin sürdürülebilirliği yaşamlarına entegre edebilmelerini

sağlamaktır (Bianchi vd., 2022). Sürdürülebilirlikle ilgili iki raporda da yer alan amaçların ve yeterliliklerin gerçekleştirilebilmesi ve sürdürülebilir bakış açısına sahip bir toplum yapısı oluşturabilmenin yolu da eğitimden geçmektedir. Nitekim eğitim öğretim süreçleri, toplumun değişmesini ve gelişmesini sağlamakta, topluma yön vermektedir (Almış & Yılmaz, 2011; Özkan, 2006; Westberg & Primus, 2023). Bu süreçte toplumu oluşturan bireylerin sahip olması gereken bilgi, beceri, değer, tutum ve çıktıları bünyesinde barındıran öğretim programları (Yıldırım, 2022), öğretim faaliyetlerinin planlı, programlı, her öğrenci için eşit ve öğretim süreçlerinin birbiri ile uyumlu şekilde gerçekleştirilebilmesini sağlar.

SKA ve ASYÇ'nin gerekliliklerine sahip birey ve toplum profilini oluşturabilmenin en temel unsurlarından birini de öğretim programları oluşturmaktadır. Öğretim programları aracılığıyla bireylerin sahip olması beklenen bilgi, beceri, değer, tutum ve öğrenme çıktıları üzerinde SKA ve ASYÇ'nin etkileri bulunabilir. Etkilerin programdaki varlığını ortaya koyabilmek amacıyla öğretim programlarını ve öğretim programlarının öğelerini incelemek gereklidir.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak 2024 yılında esneklik ve sürdürülebilirlik (Duyul vd., 2025) gibi unsurlar dikkate alınarak hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ülkemizde köklü dönüşümler geçiren öğretim programlarının yeni yapısını ifade etmektedir (Ülçay, 2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni ise yeni hazırlanan öğretim programlarının bakış açısını (Arslankara & Arslankara, 2024; Yurdakal, 2024), uygulama süreçlerini, ölçme-değerlendirmeyi (Temur, 2025) ve hedefler kapsamında; beceriler çerçevesi, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi gibi farklı çerçeveleri içermektedir. Ortak metinde yer alan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, bireyin kişisel gelişimini sağlaması ve topluma uyumlu bireyler yetiştirilmesi (Güneş & Yıldırım, 2024; Yıldırım ve Çalışkan, 2024) bakımından yeni öğretim programlarının en önemli parçalarından birini oluşturmaktadır. Yeni modelde değer; bireyin varoluşsal açıdan anlam kazanmasını, hayata anlam vermesini, uyumlu, ahlak sahibi ve erdemli olmasını sağlayan temel yapı taşı olarak açıklanmıştır (Arslan, 2025; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a). Karakter eğitimi ve değerler eğitimi bir arada barındıran Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, geçmişten beri öğretim programlarında farklı isimlerle yer alan, becerilerden bağımsız olarak düşünülemeyen ve bireyin yaşam felsefesi üzerinde etkili olan eğitim sürecini oluşturmaktadır (Geçimli & Kayahan Yüksel, 2024). Süreç, bireyin değer ve karakter inşasına katkıda

bulunarak ahlaki muhakeme becerilerini geliştirir ve etik karar verme yetisini destekler. Karakter eğitiminin öz yeterlik, öz düzenleme ve empati becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu literatürde de vurgulanmaktadır (Berkowitz & Bier, 2005; Lickona, 1991). Aynı zamanda yapılan araştırmalar değerler eğitimi programlarının sosyal uyum, toplumsal sorumluluk ve demokratik katılım üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Nucci vd., 2014). Çerçevenin bireye kazandırdığı erdem, değer ve eylem boyutlarının bütüncül etkisi, eğitim literatüründe giderek daha fazla önem kazanan ve Tilbury (2011) tarafından “değerler temelli sürdürülebilirlik eğitimi” şeklinde ifade edilen yaklaşım ile de örtüşmektedir. Sonuç olarak Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi toplumsal ve bireysel bakımdan değer temelli ortak bir yaşam kültürü oluşturmayı hedefler. Bu nedenle çerçevenin, sosyal (Kadırgan & Şat, 2025) ve toplumsal sermayeyi güçlendirebilecek önemli bir parça olduğu söylenebilir.

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi; bireyin zihinsel, duygusal ve ahlaki yönlerini bütüncül bir şekilde ele alarak eğitimin temel işlevlerinden birisini, başka bir deyişle iyi bir insan yetiştirme amacını ifade etmektedir. Bireyler, süreç içerisinde empati kurma, sabırlı olma, tasarruflu olma, sorumluluk sahibi olma, dürüstlük gösterme gibi davranışları öğrenir, uygular ve gündelik yaşamlarında kullanarak alışkanlık hâline dönüştürme fırsatı bulurlar. Ek olarak bu çerçeve, bireyin yalnızca kendini değil, başkalarını da dikkate alan toplumsal bir bilinç ve bakış açısı geliştirmesine katkı sağlar (MEB, 2024b). Dolayısıyla geleceğin erdemli bireylerini yetiştirecek ve eğitim aracılığıyla toplumun şekillenmesinde rol oynayacak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin, sürdürülebilir bir dünya için sürdürülebilirliği yetkinlik olarak edinmiş bireyler yetiştirilmesini hedefleyen SKA ve ASYÇ bakımından ele alınması önemlidir. Bu kapsamda öncelikle Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ndeki değerlere daha sonra da SKA ve ASYÇ'nin içeriğine değinmek faydalı olacaktır.

Tablo 1*Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde Yer Alan Değerler (MEB, 2024a)*

Değerler		
Adalet	Aile Bütünlüğü	Çalışkanlık
Dostluk	Duyarlılık	Dürüstlük
Estetik	Mahremiyet	Merhamet
Mütevazılık	Özgürlük	Sabır
Sağlıklı Yaşam	Saygı	Sevgi
Sorumluluk	Tasarruf	Temizlik
Vatanseverlik	Yardımseverlik	

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi incelendiğinde 20 farklı değer yer aldığı görülmektedir. Değerlere ilişkin eylemlere Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nden ulaşılabilir. Program kapsamında bu değer ve eylemlerin hedefi erdemli insana ulaşmaktır.

2013-2015 yılları arasında Birleşmiş Milletler tarafından oluşturulan açık çalışma gruplarının görüşmeleri sonucunda evrensel bir bakışla tüm yaşamın geliştirilmesi amacıyla sürdürülebilir kalkınma amaçları ilan edilmiştir (Birleşmiş Milletler, 2015). SKA incelendiğinde 17 farklı amacı ve bu amaçlara bağlı olan pek çok hedefi barındırdığı görülmektedir (T.C. Sayıştay Başkanlığı, 2025). SKA'nın 17 maddesi Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1*Sürdürülebilir Kalkınma İçin Küresel Amaçlar (Birleşmiş Milletler, 2025).*

ASYÇ ise 2022 yılında Avrupa Komisyonu tarafından yayımlanan raporla ortaya konulmuş ve 4 alanda 12 farklı yetkinliği kapsamaktadır (Avrupa Komisyonu, 2025). Avrupa'nın iklim-nötr olma hedefi kapsamında sürdürülebilirliğin eğitim öğretim süreçleriyle bireylere yetkinlik olarak kazandırılması için gereklilikleri ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Bu raporla sürdürülebilir kalkınma süreçlerinde bireylerin aktif olarak rol almaları hedeflenmektedir (Bianchi vd., 2022).

Şekil 2

ASYÇ'nin İçeriği



Avrupa Birliği Çerçeveleri örnek alınarak Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan sürdürülebilirlik yeterlilik çerçevesinde (Bianchi vd., 2022) belirtilen 4 alan ve 12 farklı yetkinlik; Şekil 2’de görüldüğü üzere araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilerek görselleştirilmiştir. ASYÇ kapsamında yer verilen 4 alan; sürdürülebilirlik değerini somutlaştırma, sürdürülebilirlikte karmaşıklık kabullenmek, sürdürülebilir gelecekler tasarlamak ve sürdürülebilirlik için harekete geçme şeklindedir. 4 alan içerisinde alt boyut olarak bulunan 12 yetkinlik Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2*ASYÇ Yetkinlikleri (Bianchi vd., 2022)*

Değerler		
Sürdürülebilirliğe değer vermek	Adaletin desteklenmesi	Doğayı tanıtmak
Sistem düşüncesi	Eleştirel düşünme	Problemlerin çerçevesini belirlemek
Gelecek okuryazarlığı	Uyarlanabilirlik	Keşfedici düşünme
Siyasi temsil	Kolektif hareket	Bireysel inisiyatif

SKA ve ASYÇ incelendiğinde yer alan amaçlar ve yetkinlikler; insanlığın ve dünyanın geleceği için daha adil, eşitlikçi, etkili düşünen, doğa dostu ve sürdürülebilir bir gelecek inşasını hedefleyen geniş çaplı yol haritasını sunmaktadır. Nitelikli eğitimden yoksulluğun sonlandırılmasına, keşfedici düşünme yapısından kolektif hareket etmeye kadar birçok amaç ve yetkinliği bünyesinde barındıran raporlar, sosyal-ekonomik-çevresel açıdan bir gelişim ve dengeyi hedeflemektedir.

Sonuç olarak sürdürülebilirlik hem kavram olarak (Varol, 2022) hem de içerik olarak (Sağlık, 2024) günümüzün en önemli konularından birisidir ve bu konuda eğitimciler de sürdürülebilirliğin toplum için kritik öneme sahip olduğunu ifade etmektedirler (Bashir vd., 2019). Çünkü bir alan olarak sürdürülebilirlik, değerlerin entegrasyonu için imkân vermektedir (Tekbıyık & Akdeniz, 2017). Bu bağlamda sürdürülebilirliği hayatlarına entegre edebilmiş bireyler ve sürdürülebilirliği önemseyen bir toplum için Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan değerler oldukça önemlidir.

Değer eğitimi, SKA ve ASYÇ ile ilgili literatür incelendiğinde bu konulardaki çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Sosyal ve Akbulut (2024) sürdürülebilir kalkınma bilincinin öğrencilere erken yaşta kazandırılmasında ders kitaplarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Alamdard ve Ceylan (2025) gerçekleştirdikleri çalışmada ortaokul düzeyine uygun sekiz çocuk romanını Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ne göre incelemişlerdir ve merhamet, adalet, sevgi, tasarruf gibi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni'nde belirtilen 20 değeri içerdiğini belirlemişlerdir. Çalışmada ilişkili olarak tespit edilen değerlerin, sürdürülebilirlikle de bağlantılı değerler olduğu

söylenabilir. Seçgin (2024) ise SKA'lara ulaşabilmek için değer temelli eğitimin önemi üzerine gerçekleştirdiği çalışmada, değer temelli eğitimin öneminin arttığını, sosyal bilgiler gibi dersler aracılığıyla sürdürülebilirlik ilkelerinin öğretilmesinin mümkün olacağını ve öğretmenlere sürdürülebilir kalkınma ile değer eğitimi açısından profesyonel gelişim fırsatları sunulması gerektiğini belirtmiştir.

Dünyadaki siyasi ve ekonomik örgütler tarafından sürdürülebilirliğin en kritik konulardan birisi olarak kabul gördüğü günümüzde; Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, SKA ve ASYÇ açısından ele alınmalıdır. SKA ve ASYÇ'nin ilişkili olmasını sağlayan durum, her iki raporun da küresel boyutta sürdürülebilirliğin geliştirilmesini amaç edinmeleridir. Pham Xuan ve Håkansson Lindqvist (2025) tarafından yapılan çalışmada da küresel ölçekte SKA hedefleri içerisinde nitelikli eğitim boyutunun son yıllarda müfredatlara entegrasyonunun arttığı görülmektedir. Öğretim programlarında sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin entegrasyon sürecinde temel farklılıklar, kapsam ve derinlik açısından ortaya çıkmaktadır. Örneğin İngiltere'de öğretmenler bireysel çabalarıyla bu konuları sınıflarına taşıırken ulusal müfredatın katı yapısı önemli bir engel oluşturmaktadır (Rushton & Walshe, 2025). Singapur'da da benzer şekilde güçlü bir iklim vizyonu olmasına karşılık iklim konuları daha çok eğitimcilerin kendi inisiyatifleriyle derslerde yer almaktadır. Dolayısıyla politika belgeleri ve sınıf içi uygulama süreçleri açısından bir uyumsuzluk bulunmaktadır (Chang & Pascua, 2017). İtalya, Norveç ve İsveç'in okul öncesi müfredatlarında da farklı vurgular bulunmaktadır. İtalya vatandaşlık, çeşitlilik ve kültürlerarası etkileşim boyutlarını ön plana çıkartırken, Norveç ve İsveç çocukların doğayla etkileşimine odaklanmaktadır. Aynı zamanda İsveç, "umut" kavramını bu süreç içerisinde önemli bir eğitimsel değer olarak görmektedir (Melis vd., 2025). İzlanda'da ise sürdürülebilirlik daha çok çevre eğitimi başlığı altında dolaylı olarak yer almaktadır. Ayrıca demokrasi ve siyasal katılım gibi güçlü yönler ön plana çıkartılırken küresel farkındalık ve ekonomik boyut eksik kalmaktadır (Jóhannesson vd., 2011). Yükseköğretim boyutunda yapılan çalışmalara bakıldığında da benzer bir durum ortaya çıkmaktadır. Örneğin İspanya'da öğretmen yetiştirme programlarında sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ilişkin yetkinlikler sınırlı düzeyde kalırken (Sureda-Negre vd., 2014), İspanya ve Portekiz müfredatlarının karşılaştırmalı incelemesinde sürdürülebilir kalkınmanın parçalı ve yüzeysel bir biçimde ele alındığı görülmektedir (Suárez-López & Eugenio-Gozalbo, 2021).

Sonuç olarak uluslararası literatür kapsamında yapılan çalışmalarda SKA ve ASYÇ içeriklerinin öğretim programı sürecine entegre edilmesinde öğretmenlerin bireysel çabalarının ön plana çıktığı ancak bu çabaların politika düzeyinde bütüncül bir bakış açısına dönüşemediği görülmektedir. Bu durum SKA ve ASYÇ gibi hedeflerin yalnızca pedagojik amaçlı bir tercih değil aynı zamanda geleceğin toplumsal, çevresel ve ekonomik yapısını şekillendirmede stratejik bir rol oynayacak unsur olduğunun henüz tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir. Türkiye’deki öğretim programları kapsamında gerçekleştirilen bu çalışma, sürdürülebilirliğin ve sürdürülebilir kalkınmanın eğitim öğretim süreçlerine program kapsamında nasıl dâhil edileceğine yönelik bir bakış açısı oluşturabilir ve uluslararası anlamda eğitim araştırmalarına katkı sunabilir. Çünkü sürdürülebilirliğin hem ulusal hem de uluslararası anlamda gerçekleştirilmesi ve geliştirilmesi için desteğini gösteren Türkiye, eğitim vizyonunda da bu amaca yer vermektedir. Gelecek yıllar için sürdürülebilirlik eğitimlerinin ve uygulamalarının yaygınlaştırılması Bakanlık tarafından da açıklanmaktadır (MEB, 2025). Bu kapsamda Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, detaylı olarak incelenmeli ve bu çerçevenin sürdürülebilirlik açısından rolü ortaya koyulmalıdır. Araştırma kapsamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ndeki Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nin SKA ve ASYÇ maddeleri bağlamında içerik uyumu yönünden incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın temel amacı kapsamında belirlenen alt problemler ise şöyledir:

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ndeki Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde, SKA’nın yer alma durumu,
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ndeki Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde, ASYÇ yetkinliklerinin yer alma durumu,
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ndeki Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile SKA ve ASYÇ’nin karşılaştırılma durumu.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yer verilen Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’ni SKA ve ASYÇ açısından incelemek için çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, konu ile ilgili derinlemesine bilgileri içeren bir çerçeve ortaya koyabilmeyi sağlayan ve nitel basamakların izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmada

nitel araştırma kapsamında doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi; konuya uygun belge ve evrakların, belirlenmiş kurallar kapsamında sistematik olarak incelenmesi şeklinde açıklanabilir (Büyüköztürk vd., 2020; Karasar, 2008). Bu çalışmada doküman incelemesinin tercih edilmesinin sebebi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni, SKA ve ASYÇ kaynaklarının konuya uygun olarak belirlenmiş olması ve araştırmacılar tarafından sistematik olarak incelenmesidir.

Veri Kaynakları

Çalışmanın veri kaynaklarını Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan SKA, Avrupa Komisyonu tarafından yayımlanan ASYÇ ve 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, ortak metindeki Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde bulunan değerlerin, SKA ve ASYÇ’de yer alan maddeler açısından incelenmesiyle elde edilmiştir. SKA ve ASYÇ yetkinlikleri, doküman incelemesi yapabilmek amacıyla ölçüt olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi sonucunda veri kaynaklarından elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Silverman’a (2018) göre içerik analizi, kategoriler oluşturmayı ve oluşturulan kategorilere göre inceleme yapılarak kodlamalara ve sayılara ulaşılan veri analiz yöntemidir. Çalışmada içerik analizi tercih edilmesinin nedeni; SKA ve ASYÇ’de yer alan maddelerin uygun şekilde kategorize edilmesi ve kategorilere bağlı olarak kodlama ve sayılara açıkça ulaşılabilmesidir. Bu bağlamda SKA ve ASYÇ’nin maddeleri kategoriler olarak kabul edilmiştir. Araştırmada veri kaynaklarının kararlaştırılmış olmasına bağlı olarak içerik analizi sürecinde verilerin önceden belirlenmesini ve kodlanmasını ifade eden protokol kodlama kullanılmıştır (Saldaña, 2019).

Analiz sürecinde tüm maddeler ve çerçeve bağlamında takip edilen aşamalar SKA’nın birinci maddesi (yoksulluğa son) üzerinden açıklanabilir. Örneğin “yoksulluğa son” maddesinin içeriği Birleşmiş Milletler’in küresel amaçlar raporu üzerinden tespit edilmiştir. Ardından maddenin içeriği, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde yer alan değerlerin içerikleri ile karşılaştırılmış ve maddeyi karşılamaya uygun olan değerler belirlenmiştir. Tüm maddeler için aşamalar tekrar edilmiştir.

Araştırmacılar arası uyum dikkate alınmakla birlikte veri analiz süreçlerinde bir devlet üniversitesinde görev alan 2 eğitim bilimleri alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacıların gerçekleştirdiği analizler uygun bulunmuştur. Analizler sonucunda araştırmanın bulguları iki aşamada irdelenmiştir. İlk aşamada Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve SKA, ikinci aşamada ise Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve ASYÇ ile ilgili bulgular verilmiştir. Ayrıca elde edilen bulguları görsel olarak ifade edebilmek ve anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla Microsoft Excel programı kullanılarak ısı göstergeleri oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada yer alan verilerin geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koyabilmek amacıyla Ravitch ve Carl (2019) tarafından hazırlanan ölçütler dikkate alınmıştır. Anca nitel araştırmalarda güvenirliliği sağlamanın zor olduğu bilindiğinden (Başkale, 2016; Tutar, 2022) araştırmanın güvenirliliğini artırmak amacıyla Patton'un (2014) analizci üçgenlemesi ile Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası uyum formülü kullanılmıştır. Analizci üçgenlemesi; güvenirliliği sağlamak/artırmak için araştırmacıların verileri birbirlerinden bağımsız olarak analiz ettiklerini ve karşılaştırdıklarını ifade eder. Araştırmada Miles ve Huberman'ın formülüne göre $[Güvenirlik = \frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100}]$, kodlayıcılar arası uyum değeri %86 olarak tespit edilmiştir. Bu durum araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir çünkü %80 ve üzerinde olan uyum oranı, araştırmanın güvenirliliğini ortaya koymaktadır (Miles & Huberman, 1994).

Nitel yöntemin kullanıldığı çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik sağlamak için oluşturulan Ravitch ve Carl'ın (2019) ölçütleri dikkate alındığında araştırmada inandırıcılık ölçütü; tüm araştırmacıların aktif olarak veri toplama sürecinde bulunması ve uzman görüşleri doğrultusunda analizlerin gerçekleştirilmesiyle, aktarılabilirlik ölçütü; araştırma sürecinin detaylı bir şekilde ifade edilmesiyle, tutarlılık ölçütü; elde edilen bulguların okuyucuya direkt aktarılmasıyla, doğrulanabilirlik ölçütü; verilerin uzun süreli olarak araştırmacılar tarafından arşivlenmesiyle sağlanmaktadır. Sonuç olarak tüm ölçütlerin sağlanmasıyla birlikte araştırmanın geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konulmakta ve analizci üçgenlemesiyle güvenirlilik güçlenmektedir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları üç aşamada sunulmuştur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan değerlerin, SKA ile ilişkisi ilk aşamada; ASYÇ ile ilişkisi ikinci aşamada; hem SKA hem de ASYÇ ile ilişkisi üçüncü aşamada verilmiştir.

SKA ve Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ne İlişkin Bulgular

SKA ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan değerlerin incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde Yer Alan Değerler ve SKA'ya İlişkin Bulgular

Değerler	Adalet	Aile Bütünlüğü	Çalışkanlık	Dostluk	Duyarlılık	Dürüstlük	Estetik	Mahremiyet	Merhamet	Mütevazılık	Özgürlük	Sabır	Sağlıklı Yaşam	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Tasarruf	Temizlik	Vatanseverlik	Yardıms severlik
SKA																				
Yoksulluğa Son	X				X											X	X			X
Açlığa Son	X				X				X				X	X		X	X			X
Sağlık ve Kaliteli Yaşam					X								X	X		X		X	X	
Nitelikli Eğitim			X				X					X				X				
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	X	X			X						X			X	X	X			X	
Temiz Su ve Sanitasyon					X				X				X	X		X	X	X	X	X
Erişilebilir ve Temiz Enerji					X											X	X			
İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme			X			X										X				

Değerler	Adalet	Aile Bütünlüğü	Çalışkanlık	Dostluk	Duyarlılık	Dürüstlük	Estetik	Mahremiyet	Merhamet	Mütevazılık	Özgürlük	Sabır	Sağlıklı Yaşam	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Tasarruf	Temizlik	Vatanseverlik
SKA																			
Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı			X				X									X			
Eşitsizliklerin Azaltılması	X				X									X					X
Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar					X														
Sorumlu Üretim ve Tüketim													X				X		
İklim Eylemi					X				X					X		X	X	X	X
Sudaki Yaşam					X														
Karadaki Yaşam					X				X					X		X	X	X	X
Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar	X													X	X				
Amaçlar için Ortaklıklar																			

SKA'daki “yoksulluğa son” hedefinin; adalet, duyarlılık, tasarruf ve yardımseverlik değerlerinin içeriğiyle uyumlu olduğu belirlenmiştir. Amaç ve değerler arasındaki uyum; bireylerin yoksulluğu sonlandırma yolunda hakkaniyetli davranmaları, insan ve topluma değer vermeleri, bilinçli tüketici rolünü üstlenerek israftan kaçınmaları ve dayanışma içerisinde gönüllülük faaliyetleri gerçekleştirmeleri ile ilgilidir.

Tablo üstünde yapılan eşleştirmeler doğrultusunda “açlığa son” hedefi; adalet, duyarlılık, merhamet, sağlıklı yaşam, saygı, sorumluluk, tasarruf ve yardımseverlik değerleriyle ilişkilendirilmektedir. Bu durum, bireyin hak ve özgürlüklerini bilerek koruması, hakkaniyetli davranması, ölçülü, dengeli olması ve liyakate önem vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla beraber ilgili madde bireyin insan sağlığını önemseyen, nezaketli, çevresine, millî ve manevi

değerlerine saygılı, görev bilincine sahip, israftan kaçınan, gönüllü bir şekilde insanlara karşı cömert ve iyiliksever olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

“Sağlık ve kaliteli yaşam” hedefinin bağlantılı olduğu değerler; duyarlılık, sağlıklı yaşam, saygı, sorumluluk, temizlik ve vatanseverliktir. Bu eşleşmelerden hareketle çevreye ve tüm canlılara değer vermek, sosyal ve sportif etkinliklere katılmak, çevresine saygı duymak, sorumluluk sahibi olmak, yaşadığı ortamın temizliğine dikkat etmek, millî bilinç sahibi olmak eylemlerinin referans noktaları olduğu söylenebilir.

“Nitelikli eğitim”, programdaki çalışkanlık, estetik, sabır ve sorumluluk değerleriyle eşleşmektedir. Belirtilen değerler; bireylerin azimli, planlı, araştırmacı, sorgulayıcı, aktif ve üretken olmaları bakımından bağlantılıdır. Ek olarak bu değerler, nitelikli eğitim kapsamında bireylerin görev bilinciyle hareket etmelerini, ruhsal gelişimlerini desteklemeyi ve istikrarlı olmalarını sağlayabilir.

“Toplumsal cinsiyet eşitliği” hedefine yönelik eşleştirmelere bakıldığında adalet, aile bütünlüğü, duyarlılık, mahremiyet, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk ve vatanseverlik değerleri dikkat çekmektedir. Bu eşleşmelerin temelinde aile birliğine önem vermek, hak ve özgürlüklerin farkında olmak, diğer insanlara ve çevresinde olup bitenlere karşı duyarlı davranmak, kişisel alanlarını korumak, cesur ve nezaketli olmak, anlayışlı ve barışçıl olmak, vefalı ve topluma karşı görevlerini yerine getirmek eylemleri yer almaktadır.

“Temiz su ve sanitasyon” hedefi, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde yer alan duyarlılık, merhamet, sağlıklı yaşam, saygı, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleriyle eşleştirilmiştir. Değerlerin bağlantılı olmasının nedeni değerlere ilişkin eylemlerdir. Bu eylemler; çevreye ve canlılara değer vermek, afet bilincine sahip olmak, insanı ve doğayı sevmek, insan sağlığını önemsemek, çevresine, millî ve manevi değerlerine saygı duymak, topluma karşı görevlerini yerine getirmek, israftan kaçınmak, çevresel temizliğe ve sürdürülebilirliğe önem vermek, ülke varlıklarına sahip çıkmak ve çevresine ihtiyaç duyulduğunda gönüllü olmaktır.

Tabloda yapılan eşleştirmeler doğrultusunda, “erişilebilir ve temiz enerji” hedefinin özellikle duyarlılık, sorumluluk ve tasarruf değerleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu eşleşme, temiz ve yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımında bireylerin duyarlılık göstermesi, kaynakların sorumluluk bilinciyle

tüketilmesi ve enerji tasarrufunun önemsenmesi gerektiğini yansıtmaktadır. Erişilebilir ve temiz enerji sağlanması için bireylerin hem çevresel hem de ekonomik sorumluluklarını yerine getirmesi, bu sürece duyarlı yaklaşması ve enerji kullanımında tasarruf ilkelerine uygun davranması beklenmektedir.

“İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme” hedefi kapsamında yapılan eşleştirmelerde çalışkanlık, dürüstlük ve sorumluluk değerlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu bulgu, bireylerin çalışma hayatında gösterdikleri emek ve çaba, dürüst bir iş ahlakı sergilemeleri ve görevlerini sorumluluk bilinciyle yerine getirmelerinin ekonomik büyümeyi destekleyen temel değerler olduğunu göstermektedir. Tabloda gösterilen eşleşmeler, insana yakışır iş ortamlarının oluşturulmasında bu değerlerin belirleyici unsurlar olarak öne çıktığını ortaya koymaktadır.

“Sanayi, yenilikçilik ve altyapı” hedefi için yapılan işaretlemeler, çalışkanlık, estetik ve sorumluluk değerleriyle bir bağlantı kurulduğunu göstermektedir. Bulgular, sanayi ve altyapı çalışmalarının gelişiminde bireylerin çalışkanlık düzeylerinin, estetik ve işlevselliği birlikte gözetme becerilerinin ve sorumluluk bilinciyle hareket etmeleri gerektiğinin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yenilikçi yaklaşımların benimsenmesinde, sanayi ve altyapı projelerinin hem işlevsel hem de estetik tasarım ilkelerine uygun olması gerektiği, aynı zamanda süreçlerin sorumlu bir yönetim anlayışıyla sürdürülmesi gerektiği Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde yer alan verilerle desteklenmektedir.

“Eşitsizliklerin azaltılması” başlığı altında yapılan değer eşleştirmelerinde adalet, duyarlılık, saygı ve yardımseverlik değerlerinin öne çıktığı görülmektedir. Bulgular, eşitsizliklerin giderilmesi sürecinde adalet ilkesinin temel referans noktası olduğunu, bireylerin toplumsal duyarlılık sergilemeleri, farklılıkları saygı çerçevesinde kabul etmeleri ve yardımlaşmaya açık bir tutum geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir. Tablodaki işaretlemeler, toplumsal eşitsizliklerle mücadelede yalnızca hukuki düzenlemelerin değil, bireysel değer temelli davranışların da gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan eşleştirme ve incelemeler sonucunda “sürdürülebilir şehirler ve topluluklar” hedefinin duyarlılık, temizlik değeriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu eşleştirme, sürdürülebilir şehirler ve topluluklar meydana getirebilmek için insan, toplum, çevre ve diğer canlılara önem verilmesi, afet bilincine sahip olunması gerektiğini ve çevresel sürdürülebilirliğe önem

verilmesini ön plana çıkarmaktadır. Özellikle afet bilincine sahip olma ve afet durumlarında gönüllü olarak çalışma vurgusu sürdürülebilir bir şehir ve topluluk yaşamı hedefinin gerçekleşebilmesi için gerekli olan değerın duyarlılık olduğunu göstermektedir.

“Sorumlu üretim ve tüketim” kapsamında tabloda yapılan işaretlemler de sağlıklı yaşam ve sorumluluk değerleri ile ilişkili bulunmuştur. Sürdürülebilir bir üretim ve tüketim seçenekleri üretebilmek olarak ortaya konulan bu hedef kapsamında sağlıklı yaşam değerinin göstergesi olan sağlıklı beslenmeye verilen önem, sportif faaliyetlere bağlılık gibi etmenler sürdürülebilir bir üretim ve tüketim sistemini hayata geçirmek için gerekli olan unsurlardır. Ayrıca sorumluluk değeri kapsamında bireylerin kendilerine ve topluma karşı olan görev ve sorumluluklarının bilincinde olmaları da sorumlu üretim ve tüketim hedefi ile örtüşmektedir.

SKA’da bulunan diğer bir amaç “iklim eylemi”dir. İklim eylemi ile programdaki duyarlılık, merhamet, saygı, sorumluluk, tasarruf, temizlik ve yardımseverlik değerleri bağlantılıdır. Bu değerler ile iklim eylemi arasındaki bağlantı; çevreye ve canlılara değer vermek, insanı ve doğayı sevmek, çevresine saygı duymak, kendine ve topluma karşı görevlerini yerine getirmek, sahip olduklarının değerini bilerek israftan kaçınmak ve bilinçli tüketici olmak, çevresel temizliği ve sürdürülebilirliği önemsemek, gönüllü olmak eylemleriyle sağlanmaktadır.

“Sudaki yaşam” hedefi doğrultusunda yapılan eşleştirmelerde yalnızca duyarlılık değeri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bulgular kapsamında dünya üzerinde yer alan bütün su kaynaklarının korunması ve sürdürülebilirliğinin sağlanabilmesi için bireylerin duyarlılık değerine sahip olmaları, çevreye ve canlılara değer vermeleri, bu hedef kapsamında gönüllü olarak faaliyetlerde bulunmaları gerekliliği sudaki yaşam hedefinin duyarlılık değeri ve eylemlerle örtüşen ana bulgulardır.

“Karadaki yaşam” hedefi ise Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi kapsamında incelendiğinde; duyarlılık, merhamet, saygı, sorumluluk, tasarruf, temizlik ve yardımseverlik değerleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Çevreye ve canlılara değer vermek, insanı ve doğayı sevmek ve saygı duymak, görevlerinin farkında olup yerine getirmek, çevresel temizliğe ve sürdürülebilirliğe önem vermek, sahip olduklarının değerini bilmek, bilinçli tüketici davranışları sergileyerek

israftan kaçınmak ve gönüllülük faaliyetlerinde bulunmak eylemlerini barındıran değerler, SKA'da yer alan karadaki yaşam amacının gerçekleştirmek istedikleriyle uyumluluk göstermektedir.

SKA'da yer alan bir diğer hedef “barış, adalet ve güçlü kurumlardır”. Barış odakları yaklaşımların desteklenmesi ve herkesin adalete eşit derecede ulaşım imkânlarına kavuşması hedefi ile ortaya konulan bu amaç kapsamında adalet, saygı ve sevgi değerleri ile ilişkisel bir birliktelik olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Değerlerin göstergeleri de incelendiğinde barışı tesis edecek ve adalete ulaşımı kolaylaştıracak kurumların inşa edilebilmesinde adalet değerine sahip olan bireylerin olması, toplumsal barışın tesis edilmesi için de birbirlerine sevgi ve saygı çerçevesinde yaklaşan kişilerin ortaya çıkartılması gerektiği bu kapsamda ön plana çıkan bulgulardır.

Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesi için küresel ortaklıkları canlandırmayı temel alan “amaçlar için ortaklıklar” hedefine yönelik Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde herhangi bir ilişkilendirme kurulamamıştır. Bu durum değerlerin küresel ve eylem odaklı bir süreç kapsamında işlevsel olmadığını gösteren önemli bir bulgudur.

17 farklı maddeyi barındıran Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'nın [SKA], Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan değerlerle eşleşmeleri bir bütün olarak incelendiğinde “duyarlılık, sorumluluk, saygı, tasarruf ve yardımseverlik” değerlerinin öne çıkması öğrenim gören çocukların hem MEB genel amaçları hem de evrensel bir bakış açısıyla değerlere sahip “dünya insanı” olabilmeleri anlamında oldukça önemlidir. SKA'da yer alan “temiz su ve sanitasyon, iklim eylemi, karadaki yaşam” Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan değerlerle en çok eşleşen amaçlar olarak dikkat çekmektedir. Bununla beraber 2025-2026 MEB vizyonunda yer alan özellikle enerji ve su tasarrufu, çevre bilinci eğitimi (-MEB, 2025) gibi konularda farkındalık eğitimlerinin yapılması beklentisi bu bulgular ile doğrudan ilişkilidir.

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve SKA ile ilgili olarak tespit edilen bulguları daha açık bir şekilde ortaya koyabilmek amacıyla eşleşmeleri görselleştiren ısı göstergeleri oluşturulmuştur. İlgili ısı göstergesi Şekil 3'te verilmiştir. Yer alan renklere göre eşleşmelerin az olduğu bölümler yeşil tonlarında, orta seviye eşleşmeler sarı tonlarında, yüksek seviye eşleşmeler ise kırmızı tonlarında verilmiştir.

Şekil 3

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve SKA 15 Göstergeleri

Duyarlılık Eşleşme: 11	Sorumluluk Eşleşme: 11	Saygı Eşleşme: 8	Tasarruf Eşleşme: 7	Yardımseverlik Eşleşme: 6
Temizlik Eşleşme: 5	Adalet Eşleşme: 5	Merhamet Eşleşme: 4	Sağlıklı Yaşam Eşleşme: 4	Vatanseverlik Eşleşme: 4
Çalışkanlık Eşleşme: 3	Estetik Eşleşme: 2	Sevgi Eşleşme: 2	Aile Bütünlüğü Eşleşme: 1	Dürüstlük Eşleşme: 1
Özgürlük Eşleşme: 1	Sabır Eşleşme: 1	Dostluk Eşleşme: 0	Mahremiyet Eşleşme: 0	Mütevazılık Eşleşme: 0

Şekil 3’te yer alan 15 göstergesi incelendiğinde SKA’ya ilişkin eşleşmeleri en çok barındıran değerler duyarlılık, sorumluluk, saygı ve tasarruftur. Orta seviye eşleşmelerin olduğu değerler; yardımseverlik, adalet, çalışkanlık, merhamet, sağlıklı yaşam, temizlik ve vatanseverliktir. Eşleşmelerin düşük ya da hiç olmadığı değerler ise estetik, sevgi, özgürlük, sabır, dürüstlük, aile bütünlüğü, dostluk, mahremiyet ve mütevazılıktır. Elde edilen bu bulgular ASYÇ ile benzer yoğunlukların olduğunu göstermektedir.

ASYÇ ve Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’ne İlişkin Bulgular

ASYÇ ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde yer alan değerlerin incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde Yer Alan Değerler ve ASYÇ'ye İlişkin Bulgular

Değerler	Adalet	Aile Bütünlüğü	Çalışkanlık	Dostluk	Duyarlılık	Dürüstlük	Estetik	Mahremiyet	Merhamet	Mütevazılık	Özgürlük	Sabır	Sağlıklı Yaşam	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Tasarruf	Temizlik	Vatanseverlik	Yardıms severlik
ASYÇ																				
Sürdürülebilirliğe değer vermek						X				X				X						
Adaletin desteklenmesi	X				X	X														
Doğayı tanıtmak					X															
Sistem düşüncesi			X		X						X					X			X	
Eleştirel düşünme			X		X	X		X			X	X		X		X				
Problemlerin çerçevesini belirlemek			X		X	X				X	X	X				X			X	
Gelecek okuryazarlığı			X		X							X				X				
Uyarlanabilirlik			X		X							X				X				
Keşfedici düşünme			X	X	X							X				X				
Siyasi temsil	X				X						X					X				
Kolektif hareket											X					X				
Bireysel inisiyatif			X							X						X				X

ASYÇ kapsamında belirtilen ilk yetkinlik “sürdürülebilirliğe değer vermektir”. Bu yetkinlik Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi açısından ele alındığında; dürüstlük, mütevazılık ve saygı değerleri kapsamında gerçekleştirilebilir. Nitekim bireyler, sahip oldukları değerleri sürdürülebilirlik uyumu açısından değerlendirebilmek için samimi olmalı, kendini tanımalı ve saygı duymalıdır. Bunlar, sürdürülebilirliğe değer vermek yetkinliğinin eylemleri arasında bulunan davranışlardır.

“Adaletin desteklenmesi”, mevcut ve gelecek nesiller açısından eşitliği ve adaleti desteklemeyi, önceki nesillerden öğrenmeyi ifade eder.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi incelendiğinde adaletin desteklenmesi yetkinliği ile ilgili doğrudan adalet değerinin yer aldığı görülmektedir. Çerçevede yer alan adalet değeri, hak ve özgürlerin bilinmesi ve korunması, hakkaniyetli davranılması, liyakatli olunması eylemleri bakımından adaletin desteklenmesi ile doğrudan eşleşmektedir. Ek olarak adaletin desteklenmesi; insana ve topluma değer verme açısından duyarlılık değeriyle, doğru ve güvenilir olmak bakımından dürüstlük değeriyle paralellik göstermektedir.

ASYÇ'de yer alan “doğayı tanıtmak” yetkinliği, insanların doğanın bir parçası olduğunu, ekosistemleri onarmak ve/veya yeniden oluşturmak hedefiyle diğer türlere, doğaya ve doğanın haklarına saygı duyulması gerektiğini belirtir. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi bu doğrultuda dikkate alındığında; duyarlılık, merhamet, saygı, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleriyle ilişkilidir. Doğayı tanıtmak yetkinliği ve değerler arasındaki ilişki değerlerin barındırdığı; çevreye ve canlılara değer vermek, insan ve doğayı sevmek, çevresine saygı duymak, görev bilincine sahip olmak, bilinçli ve israftan kaçınan bir tüketici olmak, çevresel temizlik ve sürdürülebilirliğe önem vermek eylemleriyle sağlanmaktadır.

Tabloda “sistem düşüncesi” maddesinin çalışkanlık, duyarlılık, özgürlük, sorumluluk ve vatanseverlik değerleriyle eşleştiği görülmektedir. Bu değerler doğrultusunda bir sistem düşüncesi içerisinde bütüncül bir bakış açısıyla Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin farklı ve ortak amaçlarını yansıtarak; bireylerin planlı ve azimli, insana ve çevresindeki tüm canlılara değer veren, kararlı ve girişimci kimliğinin yanı sıra görev bilincine ve millî bilince sahip olması beklenmektedir.

“Eleştirel düşünme” maddesinin çalışkanlık, duyarlılık, dürüstlük, mahremiyet, özgürlük, sabır, saygı ve sorumluluk değerleriyle eşleştiği belirlenmiştir. Eleştirel düşünmeye sahip bireylerin araştırmacı ve sorgulayıcı kimliğinin yanı sıra insana ve topluma değer veren, doğru ve güvenilir, kişisel bilgilerin gizliliğini koruyan, kişisel ve toplumsal haklara saygı gösteren, düşünce, duygu ve davranışlarında kontrollü, nezaket sahibi ve topluma karşı görevlerinin bilincinde olarak hareket etmesi gerekmektedir.

“Problemlerin çerçevesini belirleme” maddesiyle ilişkili olarak çalışkanlık, duyarlılık, dürüstlük, mütevazılık, özgürlük, sabır, sorumluluk ve vatanseverlik değerleri dikkat çekmektedir. Birey problemlerin çerçevesini belirlemek için

ilk olarak bireysel anlamda araştırmalarda aktif rol alan, araştırmacı ve planlı, güvenilir, kendini tanıyan, insan ilişkilerinde yapıcı, istikrarlı bir duruşa ve görev bilincine sahip olandır. Bununla beraber insana ve topluma değer veren, kişisel ve toplumsal haklara saygılı, millî bilinç sahibi olmasının yanı sıra millî kimliğinin farkında özveriye sahip kişidir. İlgili değerlere ait eylemler, yeterliliğe ilişkin bu özellikleri yansıtmaktadır.

Çalışmada “gelecek okuryazarlığı” becerisi ile çalışkanlık, sorumluluk, duyarlılık ve sabır değerlerinin ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Geleceğe yönelik alternatif senaryolar oluşturmak ve sürdürülebilir gelecek seçenekleri hayal etmek, bireylerin planlı ve araştırmacı bir yaklaşım benimsemeleri ile mümkün olabilir. Bu süreçte bireylerin, gelecek nesillere karşı sorumluluk hissetmeleri ve toplumsal değerlere karşı hassasiyet göstermeleri gerektiği eylemleriyle uygunluğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca uzun vadeli hedeflere ulaşmada karşılaşılabilecek zorluklar karşısında sabırlı olunmasının önemli olduğu bulgular kapsamında değerlendirilmiştir.

“Uyarlanabilirlik” becerisinin çalışkanlık, sabır, sorumluluk ve duyarlılık değerlerini yansıttığı düşünülmektedir. Karmaşık ve belirsiz sürdürülebilirlik durumlarıyla başa çıkabilmek için bireylerin problem çözme becerilerine sahip olmaları gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Ek olarak değişim süreçlerini yönetebilmek ve belirsizlik ortamında istikrar sağlayabilmek için sabırlı davranılması önem arz etmektedir. Uyarlanabilirlik kapsamında alınan kararların etkilerini üstlenme bilinci ve karşılaşılan sorunlara karşı duyarlı ve kapsayıcı bir yaklaşım sergileme ihtiyacı da uyarlanabilirlik açısından önemlidir.

“Keşfedici düşünme” becerisinin çalışkanlık, estetik, özgürlük, sorumluluk ve duyarlılık değerleriyle örtüştüğü tespit edilmiştir. Değerler doğrultusunda farklı disiplinler arasında ilişkiler kurma, yaratıcılığı kullanma ve yeni fikirler geliştirme süreçlerinde bireylerin araştırmacı ve sorgulayıcı olmaları gereklidir. Yaratıcı ve duyuşal derinlik gerektiren üretimlerde estetik değerlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Bireylerin bağımsız düşünce geliştirme ve özgür bir şekilde fikir üretme kapasitelerinin keşfedici düşünmeyi desteklediği saptanmıştır. Üretilen yeni fikirlerin toplumsal faydaya hizmet edecek şekilde sorumluluk duygusu ve insan-doğa hassasiyeti ile şekillendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Elde edilen bulgular, değerlerin barındırdığı eylemlerle uygunluk göstermektedir.

Yapılan incelemelerde “siyasi temsil” amacına yönelik adalet, duyarlılık, özgürlük ve sorumluluk değerleri ile eşleşen bir ilişki örüntüsü tespit edilmiştir. Siyasi temsil süreçlerine katılım aşamasında adalet değerine sahip olmak ve hakkını aramak eyleminin olması gerekmektedir. Aynı zamanda duyarlılık ve sorumluluk değerleri kapsamında da bireylerin siyasi sistemi yönlendirebilme bilincine sahip olmaları gerektiği açıktır. Son olarak özgürlük değerinin kapsamına giren cesaretli, girişimci ve kararlı bir yapıya sahip olunması gerektiği göstergesi siyasi temsil hedefine ulaşılabilmesi için bireylerde olması gereken ve tabloda ortaya çıkan bulgular arasındadır.

“Kolektif hareket” hedefinin amacı ile eşleşen değerler arasında ise özgürlük ve sorumluluk ön plana çıkmaktadır. Özgürlük değeri eylem ve göstergelerinde olan cesaretli, girişimci ve kararlı olmak, aynı zamanda da toplumsal ve kişisel haklara saygılı olmak gibi etmenler kolektif hareket amacının göstergeleri ile uyumludur. Ayrıca sorumluluk değerinin görev bilincine sahip olarak kendine ve topluma karşı görevlerini yerine getirme eylemlerine sahip olunması, kolektif hareket amacı ile eşleşen bulguların ortaya çıkmasının nedenidir.

Sürdürülebilirlik için bireylerin kendi potansiyellerini tespit ederek toplum ve dünya için yapılacak iyileştirmelerde aktif rol alması olan “bireysel inisiyatif” amacına yönelik yapılan eşleştirmelerde çalışkanlık, mütevazılık, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine yönelik ilişki durum olduğunu göstermektedir. Çalışkanlık değerinin göstergelerinden olan azimli, planlı ve aktif rol alan kişi olma eylemi, mütevazılık değerinin gerektirdiği kendini tanımak, sorumluluk değerinin eylemi olan görev bilincine sahip olunması ve görevlerini yerine getirmeleri gerektiği gibi etmenler bireysel inisiyatif amacının hedefleri ile örtüşen bir yapı ortaya çıkarmaktadır. Son olarak yardımseverlik değerinin gerektirdiği dayanışmaya ve fedakarlığa dayalı eylemler içerisinde olunması bireysel inisiyatif amacına yönelik uyumlu bir yapı ortaya çıkarmaktadır.

ASYÇ’de yer alan maddelerin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde yer alan değerlerle eşleşmeleri bir bütün olarak incelendiğinde “sorumluluk, duyarlılık, çalışkanlık, özgürlük ve sabır” değerlerinin öne çıktığı bulgularda yer almıştır. ASYÇ’de yer alan “eleştirel düşünme, problemlerin çerçevesini belirlemek ve keşfedici düşünme”, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde yer alan değerlerle en çok eşleşen maddeler olarak dikkat çekmektedir.

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve ASYÇ ile ilgili olarak belirlenen bulguları daha anlamlı olarak ortaya koyabilmek için eşleşmelere ilişkin ısı göstergeleri oluşturulmuştur. İlgili ısı göstergesi Şekil 4'te verilmiştir. Yer verilen renklere göre eşleşmelerin az olduğu bölümler yeşil tonlarında, orta seviye eşleşmeler sarı tonlarında, yüksek seviye eşleşmeler ise kırmızı tonlarında verilmiştir.

Şekil 4

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve ASYÇ Isı Göstergeleri

Sorumluluk Eşleşme: 9	Duyarlılık Eşleşme: 9	Çalışkanlık Eşleşme: 7	Özgürlük Eşleşme: 5	Sabır Eşleşme: 5
Dürüstlük Eşleşme: 4	Mütevazılık Eşleşme: 2	Saygı Eşleşme: 2	Vatanseverlik Eşleşme: 2	Adalet Eşleşme: 2
Dostluk Eşleşme: 1	Mahremiyet Eşleşme: 1	Yardımseverlik Eşleşme: 1	Temizlik Eşleşme: 0	Sevgi Eşleşme: 0
Aile Bütünlüğü Eşleşme: 0	Estetik Eşleşme: 0	Merhamet Eşleşme: 0	Sağlıklı Yaşam Eşleşme: 0	Tasarruf Eşleşme: 0

Şekil 4'te yer alan ısı göstergesi incelendiğinde ASYÇ'ye ilişkin eşleşmeleri en çok barındıran değerler duyarlılık, sorumluluk, çalışkanlıktır. Orta seviye eşleşmelerin olduğu değerler; özgürlük, sabır, dürüstlük, adalet, mütevazılık, saygı ve vatanseverliktir. Eşleşmelerin düşük ya da hiç olmadığı değerler ise aile bütünlüğü, dostluk, estetik, mahremiyet, merhamet, sağlıklı yaşam, sevgi, tasarruf, temizlik ve yardımseverliktir. Bu durum SKA ile benzer yoğunlukların olduğunu göstermektedir.

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, SKA ve ASYÇ'nin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

SKA, ASYÇ maddeleri ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan değerlerin karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde Yer Alan Değerler ile SKA ve ASYÇ'nin Karşılaştırılması

Değerler	SKA'da Uyumlu Olduğu Madde Sayısı	SKA'da Uyumlu Olduğu Maddeler	ASYÇ'de Uyumlu Olduğu Madde Sayısı	ASYÇ'de Uyumlu Olduğu Maddeler
Adalet	5	Yoksulluğa son, Açlığa son, Toplumsal cinsiyet eşitliği, Eşitsizliklerin azaltılması, Barış, adalet ve güçlü kurumlar	2	Adaletin desteklenmesi, Siyasi temsil
Aile Bütünlüğü	1	Toplumsal cinsiyet eşitliği	0	-
Çalışkanlık	3	Nitelikli eğitim, İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme, Sanayi, yenilikçilik ve altyapı	7	Sistem düşüncesi, Eleştirel düşünme, Problemlerin çerçevesini belirlemek, Gelecek okuryazarlığı, Uyarlanabilirlik, Keşfedici düşünme, Bireysel inisiyatif
Dostluk	0	-	1	Keşfedici düşünme
Duyarlılık	11	Yoksulluğa son, Açlığa son, Sağlıklı ve kaliteli yaşam, Toplumsal cinsiyet eşitliği, Temiz su ve sanitasyon, Erişilebilir enerji ve temiz enerji, Eşitsizliklerin azaltılması, Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar, İklim eylemi, Sudaki yaşam, Karadaki yaşam	9	Adaletin desteklenmesi, Doğayı tanıtmak, Sistem düşüncesi, Eleştirel düşünme, Problemlerin çerçevesini belirlemek, Gelecek okuryazarlığı, Uyarlanabilirlik, Keşfedici düşünme, Siyasi temsil
Dürüstlük	1	İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme	4	Sürdürülebilirliğe değer vermek, Adaletin desteklenmesi, Eleştirel düşünme, Problemlerin çerçevesini belirlemek
Estetik	2	Nitelikli eğitim, Sanayi, yenilikçilik ve altyapı	0	-

Değerler	SKA'da Uyumlu Olduğu Madde Sayısı	SKA'da Uyumlu Olduğu Maddeler	ASYÇ'de Uyumlu Olduğu Madde Sayısı	ASYÇ'de Uyumlu Olduğu Maddeler
Mahremiyet	0	-	1	Eleştirel düşünme
Merhamet	4	Açlığa son, Temiz su ve sanitasyon, İklim eylemi, Karadaki yaşam	0	-
Mütevazılık	0	-	3	Sürdürülebilirliğe değer vermek, Problemlerin çerçevesini belirlemek, Bireysel inisiyatif
Özgürlük	1	Toplumsal cinsiyet eşitliği	5	Sistem düşüncesi, Eleştirel düşünme, Problemlerin çerçevesini belirlemek, Siyasi temsil, Kolektif hareket
Sabır	1	Nitelikli eğitim	5	Eleştirel düşünme, Problemlerin çerçevesini belirlemek, Gelecek okuryazarlığı, Uyarlanabilirlik, Keşfedici düşünme
Sağlıklı Yaşam	4	Açlığa son, Sağlıklı ve kaliteli yaşam, Temiz su ve sanitasyon, Sorumlu üretim ve tüketim	0	-
Saygı	8	Açlığa son, Sağlıklı ve kaliteli yaşam, Toplumsal cinsiyet eşitliği, Temiz su ve sanitasyon, Eşitsizliklerin azaltılması, İklim eylemi, Karadaki yaşam, Barış, adalet ve güçlü kurumlar	2	Sürdürülebilirliğe değer vermek, Eleştirel düşünme
Sevgi	2	Toplumsal cinsiyet eşitliği, Barış, adalet ve güçlü kurumlar	0	-

Değerler	SKA'da Uyumlu Olduğu Madde Sayısı	SKA'da Uyumlu Olduğu Maddeler	ASYÇ'de Uyumlu Olduğu Madde Sayısı	ASYÇ'de Uyumlu Olduğu Maddeler
Sorumluluk	11	Yoksulluğa son, Açlığa son, Sağlıklı ve kaliteli yaşam, Nitelikli eğitim, Toplumsal cinsiyet eşitliği, Temiz su ve sanitasyon, Erişilebilir ve temiz enerji, İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme, Sanayi, yenilikçilik ve altyapı, İklim eylemi, Karadaki yaşam	9	Sistem düşüncesi, Eleştirel düşünme, Problemlerin çerçevesini belirlemek, Gelecek okuryazarlığı, Uyarlanabilirlik, Keşfedici düşünme, Siyasi temsil, Kolektif hareket, Bireysel inisiyatif
Tasarruf	7	Yoksulluğa son, Açlığa son, Temiz su ve sanitasyon, Erişilebilir ve temiz enerji, Sorumlu üretim ve tüketim, İklim eylemi, Karadaki yaşam	0	-
Temizlik	4	Sağlıklı ve kaliteli yaşam, Temiz su ve sanitasyon, İklim eylemi, Karadaki yaşam	0	-
Vatanseverlik	4	Sağlıklı ve kaliteli yaşam, Toplumsal cinsiyet eşitliği, Temiz su ve sanitasyon, Karadaki yaşam	2	Sistem düşüncesi, Problemlerin çerçevesini belirlemek
Yardımseverlik	6	Yoksulluğa son, Açlığa son, Temiz su ve sanitasyon, Eşitsizliklerin azaltılması, İklim eylemi, Karadaki yaşam	1	Bireysel inisiyatif

Tablo 5'te, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan 20 değer, SKA ve ASYÇ açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre 13 değer SKA'da (adalet, aile bütünlüğü, duyarlılık, estetik, merhamet, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik);

8 değer (çalışkanlık, dostluk, dürüstlük, mahremiyet, mütevazılık, özgürlük ve sabır) ise ASYÇ’de daha yoğun olduğu belirlenmiştir. Dostluk, mahremiyet ve mütevazılık değerlerinin SKA’da; aile bütünlüğü, estetik, merhamet, sağlıklı yaşam, sevgi, tasarruf ve temizlik değerlerinin ise ASYÇ’de uyumlu bir karşılığı olmadığı görülmüştür.

Şekil 5

Değerler, SKA ve ASYÇ Toplam Uyumluluk Isı Göstergeleri

Duyarlılık Eşleşme: 20	Sorumluluk Eşleşme: 20	Çalışkanlık Eşleşme: 10	Saygı Eşleşme: 10	Yardımsellik Eşleşme: 7
Tasarruf Eşleşme: 7	Adalet Eşleşme: 7	Özgürlük Eşleşme: 6	Sabır Eşleşme: 6	Vatanseverlik Eşleşme: 6
Dürüstlük Eşleşme: 5	Merhamet Eşleşme: 4	Sağlıklı Yaşam Eşleşme: 4	Temizlik Eşleşme: 4	Mütevazılık Eşleşme: 3
Estetik Eşleşme: 2	Sevgi Eşleşme: 2	Dostluk Eşleşme: 1	Aile Bütünlüğü Eşleşme: 1	Mahremiyet Eşleşme: 1

Şekil 5’te verilen ısı göstergesi incelendiğinde Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde yer alan değerlerin SKA ve ASYÇ bakımından uyumlu olarak en çok kesişim gösterdiği değerler; duyarlılık, sorumluluk, çalışkanlık, saygı, yardımsellik, tasarruf ve adalettir. Bulgular, SKA, ASYÇ ve ikili incelemede duyarlılık ve sorumluluk değerlerinin her aşamada en yoğun yer verilen değerler olduğunu göstermektedir. Orta seviye kesişim gösteren değerler; özgürlük, sabır, vatanseverlik, dürüstlük, merhamet, sağlıklı yaşam ve temizliktir. Düşük seviye kesişim gösteren değerler; mütevazılık, estetik, sevgi, dostluk, aile bütünlüğü ve mahremiyettir. SKA ile ASYÇ bakımından uyumluluğa sahip olmayan ve kesişim göstermeyen herhangi bir değer bulunmamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ndeki Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’ni, SKA ve ASYÇ maddeleri bağlamında detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. 2025 – 2026 MEB vizyonunda “İklim değişikliği ve çevre sorunlarına karşı farkındalık oluşturmak amacıyla okullarda sürdürülebilirlik eğitimi ve uygulamalarının yaygınlaştırılmasına ağırlık verilmesi” gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2025). Bu durum gerçekleşen çalışmanın amacı ile doğrudan örtüşmektedir. Eğitimin ve öğretim programlarının geleceği düşünüldüğünde; bugün olduğu gibi gelecek yıllarda da sürdürülebilirlik her zaman öne çıkan bir konu başlığı olacaktır.

Araştırmada Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve SKA ile ilgili olarak gerçekleştirilen incelemeler sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; programda yer alan sorumluluk, duyarlılık, saygı, tasarruf ve yardımseverlik değerlerinin SKA’yla en fazla bağlantıya sahip olan değerler olduğu görülmektedir. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde yer alan adalet, merhamet, sağlıklı yaşam, temizlik ve vatanseverlik değerlerinin orta seviyede; aile bütünlüğü, dürüstlük, özgürlük, sabır, sevgi değerlerinin düşük seviyede eşleşme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Mahremiyet, dostluk ve mütevazılık değerlerinin ise SKA’da karşılığı olmadığı tespit edilmiştir. Nitekim Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ndeki Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde yer alan 20 değerden 17 tanesinin (%85) SKA ile farklı seviyelerde bağlantılı olması dikkat çekicidir. Özellikle duyarlılık değeri birçok hedefle doğrudan ilişkilendirilerek çevre bilinci, afet farkındalığı ve canlılara saygı gibi konuların altı çizilmiştir. Diğer değerler de tematik olarak çeşitli SKA hedeflerinin gerçekleştirilmesiyle örtüşmekte; bu da sürdürülebilir bir gelecek inşa etmek için değer temelli bir yaklaşımın gerekliliğini göstermektedir. Sonuç olarak yapılan eşleştirme ve analizler, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nin SKA’da yer alan hedeflerin hayata geçirilebilmesinde bireysel ve toplumsal değerlerin ne denli önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç değerlerin, SKA açısından önemli olduğunu ve programda yer alan değerlerin yeterli seviyelerde (%85) eşleşme gösterdiğini kanıtlamaktadır. Bu durum Türkiye’nin eğitim politikalarında sürdürülebilir bir bakış açısıyla hareket ettiğini göstermektedir. Nitekim İngiltere, Galler gibi küresel anlamda önemli ülkelerin de eğitim programlarını sürdürülebilir kalkınma bağlamında güncellemeye devam ettikleri görülmektedir (Bulut & Çakmak, 2018).

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve ASYÇ ile ilgili incelemeler gerçekleştirilmiştir. İncelemeler sonucunda elde edilen bulgular, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan duyarlılık, sorumluluk ve çalışkanlık değerlerinin en fazla eşleşmeye sahip olan değerler olduğunu göstermektedir. Bu durum duyarlılık ve sorumluluk değerlerinin SKA ve ASYÇ için ortak olduğunu göstermektedir. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan 20 değerden 13 tanesinin ASYÇ'ye ilişkin yetkinliklerle eşleştiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan değerlerin %65'inin ASYÇ ile ilişkili olduğu söylenebilir. Özellikle duyarlılık, sorumluluk ve çalışkanlık değerlerinin barındırdığı uyum, sürdürülebilirlik için hedeflenen yetkinliklere sahip bireylerin yetiştirilmesini sağlayabilir. Ancak temizlik, sevgi, aile bütünlüğü, estetik, merhamet, sağlıklı yaşam ve tasarruf değerlerinin ASYÇ'de karşılığı olmadığı da görülmektedir. Sonuç olarak çalışma kapsamında gerçekleştirilen analizler ve elde edilen bulgular, ASYÇ hedeflerinin gerçekleştirilmesinde değer temelli yaklaşımların belirleyici bir rol oynadığını ve Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin yeterli seviyede bunu sağladığını açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve SKA ile ASYÇ'nin birlikte değerlendirilmesine yönelik incelemeler gerçekleştirilmiştir. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile SKA ve ASYÇ birlikte karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde uyum oranlarının ortalamasının %75 olduğunu (SKA %85, ASYÇ %65) ve sürdürülebilir bir gelecek için değer temelli yaklaşımın kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak çerçevede yer alan değerlerden hiçbirisi hem SKA hem de ASYÇ ile aynı anda uyumsuzluk göstermemektedir. Bu durum, değerlerin tamamının sürdürülebilirlik bakımından en az bir amaca uyum sağladığını ve sürdürülebilirliğin geliştirilmesine uyum sağladığını kanıtlar niteliktedir. Literatürde sürdürülebilirlik ve Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'yle ilgili çalışmaların eksikliği görülmekle birlikte Seçgin (2024) tarafından SKA'lara ulaşabilmek için değer temelli eğitimin önemi üzerine gerçekleştirdiği çalışma dikkat çekmektedir. Çalışmada değer temelli eğitimin öneminin arttığı, sosyal bilgiler gibi dersler aracılığıyla sürdürülebilirlik ilkelerinin öğretilmesinin mümkün olacağı ve öğretmenlere sürdürülebilir kalkınma ile değer eğitimi açısından profesyonel gelişim fırsatları sunulması gerektiği belirtilmiştir. Kalaycı Alas ve Korutürk (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise değerler eğitiminin sürdürülebilirlikle bağlantılı

olduğu ve sürdürülebilir davranış geliştirmeye katkı sağladığı görülmektedir. Kemer kaya vd. (2025) de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütüncül bir yapıya sahip olduğunu ve okuryazarlık becerileri bakımından sürdürülebilirlikle uyumlu tasarlandığını belirtmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar, bütüncül yapıda olan yeni programdaki Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin de sürdürülebilirlikle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin, SKA ve ASYÇ bakımından donanımlı bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde belirtilen eylemleri yerine getirerek hedeflenen değerlerle donatılmış her bir çocuğun, gelecekte birey olarak toplum içinde üstleneceği rollerde sürdürülebilirlik amaçlarına yönelik bilinçli adımlar atma istek ve çabasında olacağı, bu çabayla birlikte toplumu şekillendireceği ön görüşünde bulunulabilir. Araştırmada elde edilen bulgulara ve araştırma sonucuna bağlı olarak şu öneriler getirilebilir:

- SKA'da yer alan “amaçlar için ortaklıklar” hedefiyle herhangi bir değer eşleştirilememiştir. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ne bu konuya ilişkin değer eklenebilir.
- Sürdürülebilir kalkınma süreçlerine toplumsal katılımın artırılması amacıyla öğrencilerin görev ve sorumluluk aldığı; halk seminerleri, şehirler için poster çalışmaları, okul-aile iş birliğine yönelik etkinlikler ve sivil toplum kuruluşlarıyla ortak çalışmalar yapılabilir.
- Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan aile bütünlüğü, estetik, merhamet, sağlıklı yaşam, sevgi, tasarruf ve temizlik değerleri SKA ile bağlantılı olsa da ASYÇ ile bağlantılı değildir. Bu değerlerin eylemleri, ASYÇ kapsamında eklemeler yapılarak geliştirilebilir.
- Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan her bir değer, farklı araştırma yöntemleriyle sürdürülebilirlik açısından tekil olarak incelenebilir.
- Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan değerler, farklı raporlar açısından karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.
- Sürdürülebilirlikle bağlantılı olarak hazırlanması planlanan/hazırlanan eğitim politikalarına çalışma bulgularından hareketle eklemeler yapılabilir. Sürdürülebilirlikle en fazla ilişkili olan değerler kullanılabilir, ilişkisi az olan ya da hiç olmayan değerler politika kapsamında geliştirilebilir.

- Sürdürülebilirlikle bağlantılı olduğu belirlenen değerlerin, bireylerin sürdürülebilirlik farkındalıkları üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Extended Summary

Introduction

The United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), prepared by the United Nations Development Program (UNDP) in 2015 with the aim of achieving various global goals such as ending poverty, quality education, reducing inequalities, and climate action by 2030, comprise 17 different items (United Nations, 2015; United Nations, 2025). The European Sustainability Competence Framework (GreenComp) [ESCF], on the other hand, concerns students, educators, and society and is a reference framework prepared by the European Commission. The purpose of this reference framework is to determine the requirements for sustainability as a competency and to enable individuals to integrate sustainability into their lives (Bianchi et al., 2022). The path to achieving the goals and competencies outlined in both reports on sustainability and to creating a society with a sustainable perspective also lies in education. Indeed, education and training processes ensure the change and development of society and guide it (Almış & Yılmaz, 2011; Özkan, 2006; Westberg & Primus, 2023).

The Century of Türkiye Education Model, prepared in 2024 under the Ministry of National Education, represents the new structure of the teaching programs undergoing fundamental transformations in our country (Ülçay, 2024). The Century of Türkiye Education Model Joint Text encompasses the perspective (Yurdakal, 2024), implementation processes, assessment (Temur, 2025), and objectives of the newly prepared educational programs, including different frameworks such as the skills framework and the virtue-value-action framework. The virtue-value-action framework included in the joint text constitutes one of the most important parts of the new teaching programs in terms of ensuring the personal development of individuals and raising individuals who are compatible with society (Güneş & Yıldırım, 2024).

In conclusion, sustainability is one of the most important issues of our time, and educators also emphasize that sustainability is of critical importance to society (Bashir et al., 2019). The research aims to examine in detail the virtue-value-action framework in the Century of Türkiye Education Model in the context of the SDGs and ESCF articles and to determine the extent to which

the framework reflects these articles. As a result of this objective, the research question is defined as “To what extent does the virtue-value-action framework in the Century of Türkiye Education Model reflect the United Nations Sustainable Development Goals and the European Sustainability Competence Framework?”.

Methodology

To examine the virtue-value-action framework included in the the Century of Türkiye Education Model published in 2024 in terms of SDGs and ESCF, a qualitative research method was used in the study. The data obtained within the scope of the research was collected using the document analysis method. The data sources for the study consist of the SDGs prepared by the United Nations, the ESCF published by the European Commission, and the Century of Türkiye Education Model Joint Text prepared by the Ministry of National Education in 2024. The data obtained from the data sources as a result of document review were analyzed based on content analysis.

The criteria developed by Ravitch and Carl (2019) were considered to establish the validity and reliability of the data included in the study. These criteria are credibility, transferability, consistency, and verifiability. Since it is known that ensuring reliability in qualitative research is difficult (Başkale, 2016; Tutar, 2022), Patton's (2014) analyst triangulation and Miles and Huberman's (1994) inter-coder agreement formula were additionally used to increase the reliability of the research. The inter-coder agreement value was determined to be 86%. This indicates that the research is reliable because an agreement rate of 80% or above demonstrates the reliability of the research (Miles & Huberman, 1994).

Findings

Data analysis reveals that 17 out of 20 values (85%) within the virtue-value-action framework of the Century of Türkiye Education Model are linked to the SDGs at various levels. Among the linked values, those showing the highest alignment are responsibility, sensitivity, respect, thrift, and generosity. It was determined that 13 of the 20 values within the virtue-value-action framework of the Century of Türkiye Education Model (65%) are compatible with the ESCF. Among the compatible values, the values with the most connections are responsibility, sensitivity, and diligence. When the virtue-value-action framework was evaluated comparatively with the SDGs and ESCF, the average compatibility rate was determined to be 75%.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

This study aimed to examine the virtue-value-action framework of the Century of Türkiye Education Model in detail within the context of the SDGs and ESCF articles and to determine the extent to which the framework reflects these articles. Answers were sought by following scientific processes related to the problems of this study. The virtue-value-action framework of the Century of Türkiye Education Model, which began to be used in 2024, includes 20 values, 17 goals in the SDGs, and 12 competencies in the ESCF. The first sub-problem of the research is related to the virtue-value-action framework and SDGs, while the second sub-problem is related to the virtue-value-action framework and ESCF.

When the virtue-value-action framework is evaluated together with the SDGs and ESCF, it reveals that the average alignment rate is 75% (SDGs 85%, ESCF 65%) and that a value-based approach is critical for a sustainable future. Indeed, it can be said that the Century of Türkiye Education Model plays an important role in raising individuals equipped with the SDGs and ESCF within the virtue-value-action framework. By carrying out the actions specified in the virtue-value-action framework, each child equipped with the targeted values will be willing and eager to take conscious steps towards sustainability goals in the roles they will assume as individuals in society in the future, and with this effort, they will shape society. Based on the findings and results of the research, it can be recommended that adjustments be made to values that are not compatible with sustainability goals and the virtue-value-action framework and that social participation in sustainable development processes be increased.

Yazar Katkıları: Araştırmada yer alan tüm yazarlar eşit katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırmanın etik onaya ihtiyacı bulunmamaktadır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: İngilizce geniş özetin yazım ve dil bilgisi düzeltmeleri için yapay zekâdan (ChatGPT) yardım alınmıştır.

Kaynakça

- Alamdar, S. G., & Ceylan, M. (2025). Çocuk edebiyatı yapıtlarının erdem-değer-eylem çerçevesi açısından incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 223-260.
- Almış, S., & Yılmaz, M. T. (2011). İnsanın toplumsal doğası ve toplumsalın sürdürülebilirliği açısından eğitim. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(33), 28-40.
- Arslan, A. (2025). TYMM erdem-değer-eylem çerçevesinin incelenmesi. *Temel Eğitim*, 7(27), 106-121. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1758139>
- Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121-145. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>
- Avrupa Komisyonu. (2025). *GreenComp: Avrupa sürdürülebilirlik yeterlilik çerçevesi*. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/greencomp-european-sustainability-competence-framework_en (Erişim tarihi: 3 Nisan 2025).
- Bashir, F. M., Bornoma, A. H., & Idris, H. A. (2019). The influence of secondary school teachers on educational sustainability in Mubi Nigeria. *Journal of Public Value and Administrative Insight*, 2(2), 11-14.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for educators. Character Education Partnership.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp Avrupa sürdürülebilirlik yeterlilik çerçevesi*. In Y. Punie, & M. Bacigalupo (Eds.), *JRC Science for Policy Report*. Avrupa Birliği Yayın Ofisi. <http://dx.doi.org/10.2760/13286>
- Birleşmiş Milletler (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> (Erişim tarihi: 10 Eylül 2025)

- Birleşmiş Milletler (2025). *Sürdürülebilir kalkınma amaçları*. <https://www.kureselamaclar.org> (Erişim tarihi: 27 Mart 2025)
- Bulut, B., & Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2680-2697.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (29. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chang, C. H., & Pascua, L. (2017). The curriculum of climate change education: A case for Singapore. *The Journal of Environmental Education*, 48(3), 172–181. <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1289883>
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 20262.
- Geçimli, M., & Kayahan Yüksel, D. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli erdem-değer-eylem çerçevesi: Güz dönemi 5. sınıf Türkçe ders kitabı bağlamında bir inceleme. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 8(4), 160-174. <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.20.9>
- Güneş, G., & Yıldırım, Y. (2024). 2018 ve 2024 hayat bilgisi dersi öğretim programlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 66-84.
- Jóhannesson, I. Á., Norðdahl, K., Óskarsdóttir, G., Pálsdóttir, A., & Pétursdóttir, B. (2011). Curriculum analysis and education for sustainable development in Iceland. *Environmental Education Research*, 17(3), 375–391. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.545872>
- Kadırhan, Z., & Şat, M. (2025). A review of studies on the Türkiye Century Maarif Model. *Primary Education*, 7(27), 84-105. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1730094>
- Kalaycı Alas, D., & Korutürk, K. (2024). Exploring the impact of values education on sustainable environmental awareness and behavior among eighth-grade students. *Sustainability*, 16(21), 9302. <https://doi.org/10.3390/su16219302>

- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kemerkaya, G., Gedik Altun, S. D., & Meydan, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programı ortak metninde yer alan sürdürülebilirlik yeterliğinin incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 704-723. <http://doi.org/10.70736/ijoess.1651>
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Melis, C., Borg, F., & Falcicchio, G. (2025). Sustainability in early childhood education: A comparison among national curricula in Italy, Norway and Sweden. *Environmental Education Research*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2505954>
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage Publications
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> adresinden (Erişim tarihi: 28 Mart 2025)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-3-yayin.pdf> (Erişim tarihi: 28 Mart 2025)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *2025-2026 eğitim ve öğretim yılına ilişkin iş ve işlemler*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2288.pdf> (Erişim tarihi: 15 Eylül 2025)
- Nucci, L., Narvaez, D., & Krettenauer, T. (Eds.). (2014). *Handbook of moral and character education* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203114896>.
- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Education Journal*, 14(1), 29-38.
- Pham Xuan, R., & Håkansson Lindqvist, M. (2025). Exploring sustainable development goals and curriculum adoption: A scoping review from 2020–2025. *Societies*, 15(8), 212. <https://doi.org/10.3390/soc15080212>

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ravitch, S.M., & Carl, N. M. (2019). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Sage Publications.
- Rushton, E. A. C., & Walshe, N. (2025). Curriculum making and climate change and sustainability education: a case study of school teachers' practices from England, UK. *Environmental Education Research*, 31(5), 1083–1097. <https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2471990>
- Saldaña, J. (2019). Birinci döngü kodlama yöntemleri. (A. Tüfekci-Akcan & S. N. Şad, Çev. Ed.). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* içinde (ss. 67-210). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sağlık, A. M. (2024). Uluslararası şirketlerin sürdürülebilirlik raporlarının incelenmesi. *İctimaiyat*, 8(2), 402-416. <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1423918>
- T.C. Sayıştay Başkanlığı. (2025). *Sürdürülebilir kalkınma amaçları*. <https://www.sayistay.gov.tr/pages/127-surdurulebilir-kalkinma-amaclari> (Erişim tarihi: 29 Mart 2025)
- Seçgin, F. (2024). Sürdürülebilir kalkınma amaçları için değerlere dayalı eğitim: Sosyal bilgiler dersi sürecin neresinde?. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 212-228.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. (E. Dinç, Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sosyal, H. & Akbulut, S. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe ve sosyal bilgiler ders kitaplarında sürdürülebilir kalkınma amaçlarının görünümü. *Yükselen Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 33-46.
- Suárez-López, R., & Eugenio-Gozalbo, M. (2021). How is sustainability addressed in primary and secondary education curricula? Assessing the cases of Spain and Portugal. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 31(2), 106–122. <https://doi.org/10.1080/10382046.2021.1924498>

- Sureda-Negre, J., Oliver-Trobat, M., Catalan-Fernández, A., & Comas-Forgas, R. (2014). Environmental education for sustainability in the curriculum of primary teacher training in Spain. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(4), 281–293. <https://doi.org/10.1080/10382046.2014.946322>
- Tekbıyık, A., & Akdeniz, A. R. (2017). Fen bilimleri eğitime değerler eğitiminin entegrasyonu üzerine bir değerlendirme. Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen Dünyada Eğitim içinde*. Pegem Akademi.
- Temur, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metnin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 50(Ek Sayı 1), 19-41. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2025.13988>
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. UNESCO.
- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 117-140.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>
- Varol, M. Ç. (2022). Bir sürdürülebilirlik örneği olarak ikinci el tüketim. *Kritik İletişim Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 51-68. <https://doi.org/10.53281/kritik.1130993>
- Westberg, J., & Primus, F. (2023). Rethinking the history of education: Considerations for a new social history of education. *Paedagogica Historica*, 59(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2161321>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2022). 2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının taksonomik incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(233), 665-687. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.793390>

- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 24, 76-88.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçevesinde 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Analizi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nilay KORKMAZ^{1,a}, Gamze DOLU²

1 Öğr. Gör., Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Gıda İşleme Bölümü, Doktora Öğrencisi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü. nkorkmaz@bandirma.edu.tr. ORCID: 0000-0002-6436-6699

2 Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, agamze@balikesir.edu.tr. 0000-0002-2924-4098

Gönderilme Tarihi: 15.05.2025 Kabul Tarihi: 18.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1699811

Atıf: “Korkmaz, N., & Dolu, G. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde 5. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabındaki etkinliklerin çoklu zekâ kuramına göre analizi. *Millî Eğitim*, 54(1), 141-186. DOI: 10.37669/milliegitim.1699811”

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde 2024 yılında yayımlanan 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan “Etkinlik İstasyonu” başlıklı etkinliklerin, Howard Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramı ile ne düzeyde örtüştüğünü analiz etmektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. İnceleme kapsamında 75 etkinlik, Gardner’ın tanımladığı sekiz zekâ alanına göre sınıflandırılmış ve her bir etkinliğin hangi zekâ alanlarını desteklediği belirlenmiştir. Kodlamalar iki araştırmacı tarafından bağımsız şekilde yapılmış, %85,33 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Bulgular, ders kitabındaki etkinliklerin büyük ölçüde sözel, mantıksal, görsel ve içsel zekâ alanlarını desteklediğini ortaya koymaktadır. Müziksel ve doğacı zekâ alanları ise oldukça sınırlı temsil edilmiştir. Bu sonuçlar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin bireysel farklılıklara duyarlı ve öğrenciyi merkeze alan yaklaşımıyla Çoklu Zekâ Kuramı arasında güçlü bir örtüşme olduğunu göstermektedir. Ancak zekâ alanları arasında dengenin tam olarak sağlanamadığı, belirli zekâ türlerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin çağdaş eğitsel yaklaşımlarla uyumlu bir yapı sunduğunu ancak etkinlik çeşitliliğinin artırılarak daha kapsayıcı bir tasarımın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, çoklu zekâ kuramı, fen bilimleri, ders kitabı, etkinlik analizi

An Analysis of Activities in the 5th Grade Science Textbook According to the Multiple Intelligences Theory within the Framework of the Century of Türkiye Education Model

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The purpose of this study is to analyze the extent to which the “Activity Station” tasks in the 2024 5th grade science textbook, prepared within the Century of Türkiye Education Model, align with Howard Gardner’s Multiple Intelligences Theory. The study employed qualitative document analysis as the research method. A total of 75 activities were examined and classified according to Gardner’s eight intelligence domains. Coding was conducted independently by two researchers, achieving an inter-rater agreement of 85.33%. The findings reveal that the activities largely support verbal-linguistic, logical-mathematical, visual-spatial, and intrapersonal intelligences. In contrast, musical-rhythmic and naturalistic intelligences were found to be minimally represented. These results suggest a strong alignment between the Century of Türkiye Education Model’s learner-centered and differentiation-focused vision and the principles of Multiple Intelligences Theory. However, the lack of balance among intelligence domains indicates the need for more inclusive and diverse activity designs. Overall, the study concludes that while the Century of Türkiye Education Model presents a modern and holistic approach to science education, there is room for improvement in ensuring equitable support across all intelligence types.

Keywords: *the Century of Türkiye Education Model, multiple intelligences theory, science education, textbook analysis, instructional design*

Giriş

21.yüzyılın dinamik, çok katmanlı ve hızla değişen yapısı; eğitim sistemlerini daha esnek, kapsayıcı ve çağın gereksinimlerine duyarlı bir hâle dönüştürmeyi zorunlu kılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) da bu ihtiyacı göz önünde bulundurarak 2024 yılında “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)” adını verdiği bir model ile yeni bir eğitim reformunu hayata geçirmiştir. TYMM, sadece öğretim programlarının güncellenmesi değil aynı zamanda birey ve toplum vizyonunun çağın gereklerine uygun şekilde yeniden tanımlanması anlamına gelmektedir. Bu model, dijital yetkinlik, yaşam boyu öğrenme kültürü, sosyal-duygusal gelişim, değerler eğitimi ve disiplinler arası bakış açısını eğitim sistemine entegre etmeyi hedeflemektedir (Berk & Özer, 2024).

TYMM kapsamında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı da köklü bir değişime uğramıştır. Öğretim programın temel amaçları arasında bilimsel süreç becerilerini geliştirmek, bireyleri eleştirel düşünen, sorgulayan, yaratıcı bireyler

olarak yetiştirmek ve çevreye duyarlı davranışları teşvik etmek yer almaktadır (MEB, 2024). Yeni programda, öğrencilerin fen bilimleri yalnızca bilgi aktarımı olarak değil, bilimsel akıl yürütme ve problem çözme süreçleri içerisinde deneyimlemeleri beklenmektedir. Ayrıca TYMM'nin fen bilimleri yaklaşımı, öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı bir öğretim tasarımı da esas olarak öğrenme-öğretme süreçlerini zenginleştirmeyi amaçlamaktadır (Temur, 2025).

Bireysel farklılıkları merkeze alan bu yaklaşım, Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı ile öğrenme süreçlerini çeşitlendirme, bireysel potansiyelleri fark etme ve öğrenme hedeflerini farklı zekâ alanlarına göre yapılandırma açılarından önemli ölçüde örtüşmektedir. Gardner (2011), bireylerin birbirinden bağımsız sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik, kişiler arası-sosyal, içsel ve doğa zekâsı olmak üzere sekiz farklı zekâ alanında potansiyele sahip olduğunu savunmuş ve eğitim ortamlarının bu farklılıkları dikkate alması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu zekâ alanlarına yönelik öğrenme hedefleri kısaca ifade edildiğinde öğrencilerin; sözel anlatım, problem çözme, görsel tasarım, beden koordinasyonu, müzik-ritim ile ifade etme, sosyal etkileşim, öz farkındalık ve doğa ile etkileşim gibi alanlarda gelişim göstermeleri olarak belirtilebilir. Armstrong (2009), bu zekâ alanlarında çeşitlilik gösteren bireyler için esnek öğrenme ortamlarının sunulmasının, öğrenmenin etkinliğini artırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda, TYMM'nin bireysel farklılıkları gözetken yapıyla ÇZK'nin eğitim alanındaki önemi daha da belirgin hâle gelmiştir.

ÇZK'nin eğitimde uygulanmasının önemi, öğrencilerin güçlü oldukları zekâ alanlarında desteklenmeleri ve zayıf oldukları alanlarda da gelişim göstermeleri açısından kritik görülmektedir. Etkinliklerin bu kurama uygun olarak planlanması, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını artırmakta, öğrenme sürecine aktif katılım sağlamalarına olanak tanımakta ve daha kalıcı öğrenmeler meydana getirmektedir (Arslanoğlu, 2010; Bümen, 2005; Güloğlu & Özay Köse, 2020; Korkmaz & Dolu, 2023; Kurt, Gümüş & Temelli, 2013; Şaban, 2010). Özellikle fen bilimleri gibi hem kavramsal hem de uygulamalı bilgilerin yoğun olduğu derslerde, etkinliklerin ÇZK'ye uygun tasarlanması, öğrenmenin niteliğini artırmak açısından önemli bir stratejidir (Şahan, 2018; Tüysüz, 2015; Üreyi & Çepni, 2014).

Literatürde fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin ÇZK doğrultusunda incelendiği çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Başbayrak &

Örge Yaşar, 2021; Koyuncuoğlu & Kaya 2020; Şahan, 2018). Koyuncuoğlu ve Kaya (2020) tarafından yapılan çalışmada, 6. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan etkinliklerin özellikle sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarına yoğunlaştığı, buna karşın doğa zekâsına yönelik etkinliklerin son derece sınırlı düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Küçük vd. (2022) tarafından yürütülen araştırmada, ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı iletişim ve ÇZK kapsamında incelenmiş; kitapta yer alan yedi ünite ve yirmi sekiz etkinlik analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, sözel-dilsel ve kişiler arası-sosyal zekâ alt boyutlarının iletişim açısından değerlendirildiği etkinliklerde sözel-dilsel zekâyâ daha fazla vurgu yapıldığı, kişiler arası zekâyâ ise sınırlı düzeyde yer verildiği tespit edilmiştir. Şahan (2018) tarafından gerçekleştirilen deneysel bir çalışmada ise, ÇZK destekli fen bilimleri öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve fen bilimleri dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sekizinci sınıfta öğrenim gören otuz altı öğrenci, deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış; deney grubuna ÇZK temelli etkinliklerle, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle öğretim uygulanmıştır. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Tanırkulu ve Tüysüz (2024) tarafından yapılan çalışmada ise, 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin yüzde 42'sinin mantıksal-matematiksel ve görsel-uzamsal zekâ alanlarına yönelik olduğu, buna karşın müziksel-ritmik ve kişiler arası zekâ alanlarının ihmal edildiği belirlenmiştir. Ayrıca, etkinliklerin büyük ölçüde bireysel çalışmalara dayandığı ve grup çalışmaları ile sosyal etkileşimi destekleyen etkinliklerin sınırlı düzeyde yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, fen öğretiminde bireysel farklılıkları merkeze alan, ÇZK temelli etkinlik tasarımlarının önemini vurgulamakta; öğrenme süreçlerinin daha kapsayıcı biçimde yapılandırılmasının öğrencilerin akademik ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır.

Uluslararası literatür incelendiğinde, fen bilimleri ders kitaplarının içeriklerine ÇZK'nin dâhil edilmesine yönelik pek çok çalışma gerçekleştirildiği görülmektedir (Alsahhi, 2020; Arafa, 2014; Botelho, 2003; Ebadi, Sabzevari & Beigzadeh, 2015; Palmberg, 2011; Taase, 2012; Taaseh vd., 2014). Bu çalışmaların bulguları, her ne kadar sekiz zekâ alanının tamamı ders kitaplarında temsil edilmese de büyük bölümünün yer bulduğunu ve bazı zekâ türlerinin diğerlerine kıyasla baskın şekilde öne çıktığını ortaya koymaktadır. Özellikle

sözel ve sosyal zekâ türleri sıklıkla temsil edilirken müzikal ve doğacı zekâ türleri kimi zaman hiç yansıtılmamaktadır (Palmberg, 2011; Taase, 2012; Taaseh vd., 2014). Örneğin Botelho (2003), incelenen ders kitabındaki etkinliklerin çoğunlukla sözel, görsel ve sosyal zekâ alanlarına odaklandığını belirtmektedir. Bununla birlikte Ebadi ve arkadaşları (2015), incelenen ders kitaplarında en sık karşılaşılan zekâ türlerinin sözel ve görsel zekâlar olduğunu, görece daha az temsil edilen alanların ise müzikal, bedensel ve doğacı zekâlar olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Arafa (2014), fen ders kitaplarında sözel, doğacı ve sosyal zekâyâ yönelik etkinliklerin oldukça sınırlı yer bulduğunu, diğer zekâ türlerinin ise neredeyse hiç yansıtılmadığını vurgulamıştır. Alsahhi (2020) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışma ise, fen ders kitaplarında temsil edilen zekâ türlerinin çoğunlukla sözel, görsel ve matematiksel zekâlar olduğunu, bu üç alanın birleşik yüzdesinin %73,3'e ulaştığını göstermektedir. Geriye kalan %26,7'lik kısmın ise sosyal, bedensel, doğacı ve müzikal zekâ türleri arasında dağıldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, fen öğretmenlerinin Çoklu Zekâ kuramını ders kitaplarına dâhil etme konusunda orta düzeyde bir farkındalığa sahip olduklarına işaret etmektedir. Yukarıda verilen açıklamalar eşliğinde hem ulusal hem de uluslararası literatür genel olarak değerlendirildiğinde, fen bilimleri öğretiminde ÇZK'nin potansiyelinin tam olarak yansıtılmadığını ortaya koymaktadır. Çalışmalar, ders kitaplarında bazı zekâ alanlarının baskın biçimde temsil edilirken diğerlerinin göz ardı edildiğini ve bu durumun öğretim süreçlerinde denge ve kapsayıcılığı sınırladığını göstermektedir. Bu bulgular, öğretim materyallerinin tasarımıyla tüm zekâ alanlarını dikkate alan bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulamaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

TYMM'nin bireysel farklılıklara saygı duyan vizyonu ile ÇZK'nin öngördüğü çok boyutlu zekâ anlayışı, “öğrencilerin farklı yeteneklerinin dikkate alınması” noktasında ortak bir zeminde buluşmaktadır. TYMM ile hazırlanan etkinliklerin ÇZK bağlamında analiz edilmesi, bu iki yaklaşımın uygulamada ne ölçüde örtüştüğünü ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Özellikle fen bilimleri gibi hem kavramsal hem de deneysel boyutu güçlü derslerde, etkinliklerin zekâ alanlarına göre dağılımı öğrencilerin katılımını, motivasyonunu ve öğrenme çıktılarını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın kuramsal çerçevesi, TYMM'nin pedagojik hedefleri ile Gardner'ın ÇZK yaklaşımının temel ilkelerinin kesişimine dayanmaktadır.

ÇZK, bireysel farklılıkları temel alarak her öğrencinin güçlü olduğu zekâ alanlarını destekleyecek biçimde öğrenme ortamlarının tasarlanması gerektiğini savunmaktadır (Gardner, 2013). Armstrong (2009) da öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına göre planlanan etkinliklerle desteklenmesinin öğrenme motivasyonunu artırdığını ve kalıcı öğrenmeyi teşvik ettiğini belirtmiştir. TYMM ise bilgi, beceri ve değerler açısından öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini hedefleyen; esnek, disiplinler arası ve sosyal-duygusal becerilere dayalı bir öğretim anlayışı sunmaktadır (MEB, 2024). Bu kapsamda Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerine ve doğa ile etkileşim içinde öğrenmelerine olanak sağlayacak biçimde güncellenmiştir (Temur, 2025).

Bu çalışma, TYMM çerçevesinde hazırlanan 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan etkinliklerin ÇZK ilkeleri doğrultusunda analiz edilmesini amaçlamaktadır. Böylece yeni öğretim programının etkinlikler aracılığıyla bireysel farklılıklara ve çoklu zekâ alanlarına ne ölçüde yanıt verdiği değerlendirilecektir. Araştırma, bu iki kuramsal yaklaşımın eğitim etkinlikleri bağlamında örtüşme düzeyini ve olası eksiklikleri ortaya koymayı hedeflemektedir. Elde edilen bulguların, fen bilimleri öğretiminde daha kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamlarının tasarlanmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca, sonuçlar doğrultusunda eğitim programı geliştiricilere ve ders kitabı yazarlarına çoklu zekâ temelli etkinlik tasarımıyla ilişkin öneriler sunulması hedeflenmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda ana problemi, “TYMM çerçevesinde yayımlanan 2024 yılı 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki etkinlikler, ÇZK ilkelerine ne düzeyde uygunluk göstermektedir?” sorusudur. Ana problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Ders kitabındaki her bir üniteye yer alan etkinliklerde, zekâ alanlarına göre dağılım nasıldır?
- Ders kitabındaki etkinliklerin tümünde, zekâ alanları arasındaki dağılım dengesi nasıldır?

Bu araştırma, TYMM’nin bireysel farklılıklara duyarlı eğitim anlayışıyla ÇZK’nin eğitimde uygulanması arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak etkinlik tasarımlarındaki olası eksikliklerin tespit edilmesine olanak sağlaması açısından önem taşımaktadır. Böylece TYMM’nin hedeflediği öğrenci profilinin desteklenmesi ve fen bilimleri derslerinin daha kapsayıcı hale getirilmesi açısından önemli bir açılım sunmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmada izlenen yöntem ve süreçler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Öncelikle araştırmanın modeli tanıtılarak çalışmanın desenine ilişkin genel çerçeve sunulmuştur. Bunun ardından verilerin toplanması sürecinde izlenen aşamalar, veri kaynakları ve kullanılan ölçütler üzerinde durulmuştur. Daha sonra elde edilen verilerin analizinde kullanılan teknikler ve istatistiksel işlemler açıklanmış, verilerin çözümlenmesine ilişkin yöntemsel yaklaşımlar belirtilmiştir. Son olarak, araştırmanın bilimsel geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırmacının mevcut belgeleri sistematik bir biçimde analiz ederek olgular ve kavramlar hakkında bilgi elde etmesini sağlayan bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Özellikle eğitim bilimlerinde öğretim programlarının, ders kitaplarının ve öğretim materyallerinin incelenmesinde sıkça başvurulan bu yöntem; araştırmaya doğrudan kaynaklar üzerinden erişim imkânı sağlaması açısından önemli bir avantaja sahiptir (Bowen, 2009). Bu yöntem, yazılı materyallerin içeriklerinin belirli bir kuramsal çerçeveye dayalı olarak analiz edilmesini mümkün kılmakta ve veri toplama sürecinde araştırmacıya zaman ve kaynak açısından avantaj sağlamaktadır (Çepni, 2012). Rajeh (2020), bilim ders kitaplarında çoklu zekâ alanlarının temsil düzeyini belirlemek amacıyla doküman incelemesi yönteminin etkili bir yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veri kaynağı olarak MEB tarafından TYMM kapsamında yayımlanan 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı kullanılmıştır. Kitap, TYMM'nin bireysel farklılıkları önceleyen vizyonuna uygun şekilde hazırlanmıştır (MEB, 2024). İlgili ders kitabı fen bilimlerinin 5. sınıfa ait tüm konularını kapsamakla birlikte, araştırmanın amacı doğrultusunda yalnızca “Etkinlik İstasyonu” başlığı altında yer alan etkinlikler inceleme kapsamına alınmıştır. Bunun nedeni, bu etkinliklerin doğrudan öğretim sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlamaya yönelik olarak tasarlanmış olması ve ÇZK bağlamında analiz edilebilecek somut uygulama örnekleri sunmasıdır. Kitabın diğer bölümlerinde yer alan ön değerlendirme, hazırlık, merak, performans, köprü, bilgi ve bölüm sonu

istasyonları ise daha çok ölçme değerlendirme, yönlendirme veya bilgi aktarımı işlevi taşıdığından, çalışmanın kapsamına dâhil edilmemiştir. Araştırmada kullanılan etkinlik görselleri, MEB tarafından yayımlanan ders kitabından alınmış olup yalnızca bilimsel amaçla, analiz sürecini görünür kılmak amacıyla sınırlı biçimde kullanılmıştır. Bu kullanım, herhangi bir ticari ya da çoğaltma amacı taşımamaktadır. Kitapta yer alan ünite isimleri ve her üniteye ait etkinlik sayıları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Ünite İsimleri ve Etkinlik Sayıları

Ünite No	Ünite Adı	Etkinlik Sayısı
1	Gökyüzündeki Komşularımız ve Biz	8
2	Kuvveti Tanıyalım	10
3	Canlıların Yapısına Yolculuk	13
4	Işık Dünyası	13
5	Maddenin Doğası	16
6	Yaşamımızdaki Elektrik	9
7	Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm	6
Toplam		75

Tablo 1’de yer alan toplam 75 etkinlik, ÇZK’ye göre incelenmiştir. Bu çalışmada Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramı kapsamında literatürde en yaygın kabul gören sekiz zekâ alanı ele alınmıştır. Gardner, 1983’te ilk olarak yedi zekâ alanını tanımlamış, 1990’larda ise doğacı zekâyı ekleyerek sayıyı sekize çıkarmıştır. Buna karşın, “varoluşçu zekâ” önerisi Gardner tarafından yalnızca muhtemel/aday bir zekâ olarak sunulmuş ancak kuramsal çerçevenin özgün zekâ alanı olarak kabul edilebilmesi için öne sürdüğü ölçütleri yeterince karşılamadığı bizzat kendisi tarafından ifade edilmiştir (Gardner, 2025). Harvard Project Zero’da yayımlanan kuramsal değerlendirmelerde de aynı şekilde, bugüne kadar özgün kümeye yapılan tek kesin eklemenin doğacı zekâ olduğu; varoluşçu zekânın ise gerekli bilimsel kriterleri karşılamadığı belirtilmektedir (Davis vd., t.y.). Dolayısıyla bu çalışmada varoluşçu zekâ ayrı bir zekâ türü olarak ele alınmamıştır. Araştırmada, iki farklı isimle verilen zekâ türlerinden hem okuyucuyu rahatlatmak hem de akıcılığı sağlamak amacıyla sadece biri seçilmiştir. Ölçütler oluşturulurken

Rajeh'in (2020) çoklu zekâ alanlarının ders kitaplarındaki temsilini belirlemeye yönelik çalışmasından yararlanılmıştır. Ayrıca, biri fen bilgisi eğitimi alanında profesör ünvanına sahip ve ÇZK üzerine çalışmaları bulunan, diğeri ise yine fen bilgisi eğitimi alanında doçent ünvanına sahip iki akademisyenden uzman görüşü alınmış; uzmanların geribildirimleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçütlere son hâli verilmiştir. Böylece ölçütlerin geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Etkinliklerde yer alan yönergelerin, ölçütler dikkate alınarak hangi zekâ alanlarını desteklediği belirlenerek Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

ÇZK Etkinlik Değerlendirme Ölçütleri

Zekâ Alanı	Değerlendirme Ölçütü
Mantıksal Zekâ	Tahmin yürütme, deney yapma, problem çözme, tablo veya grafik yorumlama, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama ve örüntü oluşturma, nicel veri analizi
Sözel Zekâ	Okuma, yazılı anlatım yapma, hikâye oluşturma, açıklama yapma, sunum yapma, tartışmaya katılma, tanımlama ve sözel yönergeleri takip etme
Görsel Zekâ	Şema çizme, harita veya diyagram oluşturma, gözlem yapma, modelleme, üç boyutlu yapılar tasarlama, fotoğraf veya çizim kullanma
Bedensel Zekâ	Fiziksel hareket içeren görevler yapma, deney düzeneği oluşturma, drama etkinliklerine katılma, el becerisi gerektiren çalışmalar yapma, somut materyal kullanımı
Müziksel Zekâ	Ritim oluşturma, şarkı söyleme, ses çalışmaları yapma, müzik dinleme ve yorumlama, ses tonlaması ile duygu ifade etme, müzik aleti çalma
İşsel Zekâ	Kendi duygu ve düşüncelerini yansıtmaya, bireysel hedef koyma, bireysel çalışma yapma, kişisel gelişim planı hazırlama, öz değerlendirme yapma
Sosyal Zekâ	Grup çalışmasına katılma, iş birlikli proje yürütme, tartışma etkinlikleri yapma, akran değerlendirmesi yapma, başkalarının fikirlerine saygı gösterme, liderlik yapma
Doğacı Zekâ	Doğa olaylarını inceleme, bitki veya hayvan gözlemi yapma, doğa temalı projeler hazırlama, çevre koruma etkinliklerine katılma, ekosistem kavramları üzerinde düşünme

İncelenen her etkinlik, yönergelerinde yer alan ifadeler doğrultusunda Tablo 2’deki ölçütler kullanılarak zekâ alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Her etkinlik birden fazla zekâ alanına dâhil olabileceğinden, çoklu sınıflandırma yapılmıştır. Her ünite, içerdiği etkinlikler bazında incelenmiş ve etkinliklerin desteklediği zekâ alanları belirlenmiştir. Zekâ alanlarının etkinlikler içinde hangi sıklıkta temsil edildiği frekans değerleri ile gösterilmiş ve sonuçlar tablolarla desteklenmiştir. Her ünite için sınıflandırmanın nasıl yapıldığına dair birer etkinlik örneği verilmiştir. Bu örnekler, zekâ alanlarının en açık ve anlaşılır biçimde temsil edildiği etkinlikler arasından seçilmiştir. Dolayısıyla seçimde, okuyucunun çoklu zekâ alanlarını en net şekilde gözlemleyebilmesini sağlayacak temsil gücü yüksek etkinliklere öncelik verilmiştir. Burada sınıflandırmanın nasıl yapıldığını açıklamak amacıyla örnek olarak Şekil 1’de, birinci ünite “Etkinlik İstasyonu” kapsamında 7. Etkinlik İstasyonu olan “Ay’ın Görünümündeki Farklılıklar” etkinliği verilmiştir.

Şekil 1

Örnek Etkinlik

Ay’ın Görünümündeki Farklılıklar

Bayrağımızı inceleyerek aşağıdaki soruları cevaplayalım.

ETKİNLİK İSTASYONU



a. Türk bayrağındaki Ay’ın şekli neye benzemektedir? Ay’ın bu şekline verilen isim nedir?

b. Ay gökyüzünde her zaman bayrağımızdaki şekli ile mi görülür? Nedeni ne olabilir?

c. Dünya’da bakan biri Ay’ı her zaman aynı şekilde mi görür? Bu durumun sebebi ne olabilir? Tahminlerimizi aşağıya yazalım ve arkadaşlarımızla tartışalım. Tartışma esnasında arkadaşlarımızın fikirlerine ve kararlarına saygı duyalım.

Etkinlik yönergeleri çoklu zekâ alanları değerlendirme ölçütleri açısından incelendiğinde; öğrencilerden yazılı açıklamalar yapmaları “sözel zekâ”, görüşlerini ifade etmeleri istenerek “işsel zekâ”, bayrağın ve Ay’ın görsellerinin gözlemlenmesi ve karşılaştırılması istenerek “görsel zekâ”, grup arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmaları ve tartışmaları teşvik edilerek “sosyal zekâ” ve Ay’ın farklı şekillerde görünmesinin nedenlerini tahmin etmeleri ve açıklamaları beklenerek “mantıksal zekâ” alanlarına yönelik bir etkinlik olarak beş farklı zekâ alanına dâhil olduğu görülmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik; araştırmanın tasarımı, ölçümler ve kullanılan yöntemler aracılığıyla elde edilen bulguların, incelenen olguyu doğru ve anlamlı şekilde yansıtabilme kapasitesini ifade etmektedir (Babbie, 2021). Bir araştırmanın geçerli olması, elde edilen sonuçların gerçek durumu ne derece temsil ettiğinin bir göstergesidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Ayrıca geçerlik; araştırma sürecinde tarafsız veri toplama, farklı kaynaklardan bilgi edinme ve bulgular ek yöntemlerle (uzman görüşleri, meslektaş değerlendirmeleri) desteklenerek sağlanır (Şencan, 2005).

Bu çalışmada, iç geçerliliği artırmak amacıyla uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. ÇZK ve fen eğitimi alanlarında akademik çalışmaları bulunan iki uzman, araştırmacılar tarafından geliştirilen değerlendirme ölçütlerini ve etkinliklerin zekâ alanlarına yönelik kodlamalarını incelemişlerdir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda ölçütlerde ve kodlama sistematikliğinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin başlangıçta görsel-uzamsal zekâ alanı altında yalnızca şekil ve görsellerin kullanımı dikkate alınırken uzman görüşleri doğrultusunda bu alana harita veya diyagram oluşturma, üç boyutlu yapılar tasarlama gibi etkinlik unsurları da dâhil edilmiştir. Böylece veri toplama araçlarının kapsamı genişletilerek içerik geçerliği güçlendirilmiştir.

Araştırmanın güvenirliliği ise verilerin sistematik olarak toplanması ve analiz sürecinde titiz bir yöntem izlenmesiyle sağlanmıştır. Güvenirlik, araştırmanın başka araştırmacılar tarafından benzer koşullarda tekrarlandığında benzer sonuçların elde edilebilmesi yeteneğini ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda, iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak ders kitabındaki “Etkinlik İstasyonu” başlığı altındaki 75 etkinliği kodlamışlardır. Kodlama sürecinde her araştırmacı etkinlikleri çoklu zekâ alanlarına göre sınıflandırmış

ve her etkinlik için uygun gördüğü zekâ alanlarını belirlemiştir. Kodlamalar arasında tutarlılığı değerlendirmek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği “Görüş Birliği Formülü” kullanılmıştır. Araştırmacıların bağımsız kodlamaları sonucunda toplam 75 etkinlikten 64 etkinlikte tam görüş birliği sağlanmıştır. Geri kalan 11 etkinlikte farklı zekâ alanlarına kodlama yapıldığı görülmüştür. Bu verilere göre güvenilirlik oranı %85.33 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının %70'in üzerinde olması, nitel araştırmalarda kabul edilebilir düzeyde bir güvenilirliğe işaret etmektedir (Miles & Huberman, 1994). Görüş birliği sağlanamayan etkinlikler için araştırmacılar bir araya gelmiş ve her etkinliğin yönergeleri yeniden gözden geçirilerek tartışılmıştır. Yapılan tartışmalar sonucunda ortak bir kodlama yapılmış ve nihai veriler oluşturulmuştur. Böylece hem içerik geçerliği hem de süreç güvenilirliği açısından araştırmanın bilimsel yeterliliği desteklenmiştir.

Bulgular

5. sınıf fen bilimleri ders kitabının etkinlik istasyonları adıyla anılan etkinliklerinin ünitelere göre çoklu zekâ alanlarına dağılımını içeren bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Üniteye Ait Bulgular

Birinci üniteye toplam sekiz etkinlik analiz edilmiştir. Etkinliklerin ÇZK alanlarına dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3*Birinci Ünite Etkinliklerinin Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı*

Ünite Adı: Gökyüzündeki Komşularımız ve Biz		Çoklu Zekâ Alanları						
Etkinlik İstasyonlarının Adları	Sözel Zekâ	Mantıksal Zekâ	Görsel Zekâ	Bedensel Zekâ	Müziksel Zekâ	İşsel Zekâ	Sosyal Zekâ	Doğacı Zekâ
1. Güneş Gözlemi	√	√	√					
2. Görünen Boyut	√	√	√	√			√	
3. Ay'ın Keşfi	√	√	√			√		
4. Ay Gözlemi	√	√	√	√	√	√	√	√
5. Ay'ın Hareketleri ve Görünen Yüzü	√	√	√	√			√	
6. Yıldızlarla Değerlendir	√		√	√		√	√	
7. Ay'ın Görünümündeki Farklılıklar	√	√	√			√	√	
8. Ay'ın Evrelerinin Süresi	√	√				√	√	
Toplam (f)	8	7	7	4	1	5	6	1

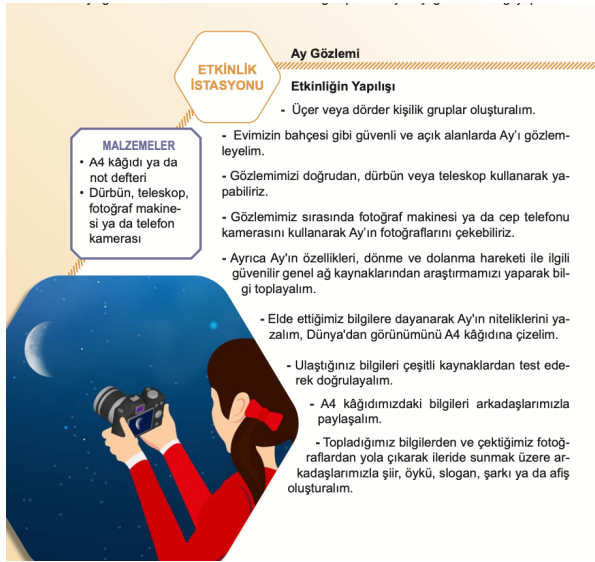
Tablo 3'te yer alan birinci ünite etkinlikleri incelendiğinde “sözel zekâ (f=8)”, “mantıksal zekâ (f=7)” ve “görsel zekâ (f=7)” alanlarının tüm etkinliklerde veya büyük çoğunluğunda desteklendiği görülmektedir. Bu durum; etkinliklerin öğrencilerin sözel ifade, mantıksal düşünme ve görsel materyal kullanma becerilerine ağırlık verdiğini göstermektedir. Diğer yandan “bedensel zekâ (f=4)” ve “işsel zekâ (f=5)” belirli etkinliklerde desteklenmiştir. Bu da öğrencilerin fiziksel katılım ve bireysel düşünme becerilerini destekleyen etkinliklerin sınırlı olduğunu göstermektedir. “Sosyal zekâ ise (f=6)” etkinliklerin

çoğunda desteklenmiş grup çalışmaları ile iş birlikli öğrenme süreçlerine vurgu yapılmıştır. Buna karşılık “müziksel zekâ ($f=1$)” ve “doğacı zekâ ($f=1$)” yalnızca birer etkinlikte temsil edilmiştir. Bu alanlara yönelik etkinliklerin azlığı, ünitenin bu zekâ türlerini geliştirme açısından sınırlı fırsat sunduğunu göstermektedir.

Şekil 2, birinci üniteye yer alan 4. etkinlik istasyonu olan “Ay Gözlemi” etkinliğini göstermektedir.

Şekil 2

Birinci Ünite Örnek Etkinlik



“Ay Gözlemi” etkinliği incelendiğinde etkinliğin birçok zekâ alanını desteklediği görülmektedir. Etkinlik, öğrencilerin Ay'ı doğrudan gözlemlemeleri ve bu gözlemleri A4 kâğıdına çizerek kayıt altına almalarını içermektedir. Bu süreçte “görsel zekâ” belirgin şekilde desteklenmiş, görsel materyallerin kullanımı ve çizim faaliyetleri ön plana çıkmıştır. Ayrıca Ay'ın hareketlerinin bilimsel temelde araştırılması, elde edilen bilgilerin farklı kaynaklardan doğrulanması “mantıksal zekâ” alanına yönelik kazanımlar sağlamıştır. Etkinlikte şiir, hikâye, slogan veya şarkı oluşturulması, “sözel zekâ” ve nadiren desteklenen “müziksel zekâ” alanlarının da geliştirilmesine imkân vermiştir. Gruplar oluşturularak gözlem ve bilgi paylaşımı yapılması, “sosyal zekâ” alanını harekete geçirmiştir.

Öğrencilerin bireysel gözlem yapmaları, araştırma yürütmeleri ve kişisel ürünler ortaya koymaları “içsel zekâ” ile ilişkilendirilmiştir. Gözlem sırasında fiziksel katılım, teleskop kullanımı ve fotoğraf çekimi gibi uygulamalar “bedensel zekâ” becerilerini desteklemiştir. Son olarak, açık hava ortamında yapılan gözlemler ve doğa olaylarına odaklanması yoluyla “doğacı zekâ” alanı da etkin bir şekilde işlenmiştir. Böylece etkinlik, ÇZK doğrultusunda sekiz farklı zekâ alanını aynı anda destekleyerek oldukça kapsamlı bir öğrenme deneyimi sunmuştur.

İkinci Üniteye Ait Bulgular

İkinci üniteye toplam 10 etkinlik incelenmiştir. Etkinliklerin ÇZK’ye göre dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

İkinci Ünite Etkinliklerinin Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Ünite Adı: Kuvveti Tanıyalım	Çoklu Zekâ Alanları							
Etkinlik İstasyonlarının Adları	Sözel Zekâ	Mantıksal Zekâ	Görsel Zekâ	Bedensel Zekâ	Müziksel Zekâ	İçsel Zekâ	Sosyal Zekâ	Doğacı Zekâ
1. Kuvvet Denince Akla İlk Gelenler	√		√			√	√	
2. Kuvvetin Büyüklüğü Ölçelim	√	√	√	√		√	√	
3. Farklı Dinametrelerle Ölçüm Yapalım	√	√	√	√			√	
4. Kütle ve Ağırlık Kavramlarının Nitelikleri	√	√	√			√	√	
5. Kütle ve Ağırlığı Ölçelim	√	√		√		√	√	

Ünite Adı: Kuvveti Tanıyalım	Çoklu Zekâ Alanları							
Etkinlik İstasyonlarının Adları	Sözel Zekâ	Mantıksal Zekâ	Görsel Zekâ	Bedensel Zekâ	Müziksel Zekâ	İçsel Zekâ	Sosyal Zekâ	Doğacı Zekâ
6. Sürtünme Kuvvetinin Harekete Etkisi	√	√				√	√	
7. Sürtünme Kuvvetinin Etkisi	√	√				√		√
8. Sürtünmenin Araç Hareketine Etkisi	√	√	√	√			√	
9. Hava ve Suyun Cisimlerin Hareketine Etkisi	√	√	√	√			√	√
10. Kitabın Hareketini Gözlemleyelim	√	√		√			√	
Toplam (f)	10	9	6	6	0	6	9	2

Tablo 4 incelendiğinde, etkinliklerde en çok desteklenen zekâ alanı “sözel zekâ (f=10)” olarak bulunmuştur. Tüm etkinliklerin öğrencilerin okuma, yazma, açıklama yapma ve sözel ifade becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu görülmüştür. “Mantıksal zekâ (f=9)” ve “sosyal zekâ (f=9)” alanlarının da yüksek düzeyde temsil edildiği dikkat çekmektedir. Bu durum, etkinliklerin hem bilimsel düşünme süreçlerini hem de grup çalışmalarını teşvik ettiğini göstermektedir. “Görsel zekâ (f=6)”, “bedensel zekâ (f=6)” ve “içsel zekâ (f=6)” alanlarının orta düzeyde desteklendiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin görsel materyaller oluşturma, bireysel çalışma ve fiziksel uygulamalar yapma fırsatlarının dengeli bir şekilde sunulduğu söylenebilir. Buna karşılık, “müziksel zekâyâ (f=0)” yönelik hiçbir etkinlik bulunmamaktadır. Bu eksiklik, ünite içeriğinin müzikal yeteneklere hitap etme konusunda yetersiz kaldığını göstermektedir. Ayrıca “doğacı zekâ (f=2)” yalnızca sınırlı sayıda etkinlikte yer almış, dolayısıyla doğa temalı uygulamaların ikinci üniteye daha az vurgulandığı belirlenmiştir. Genel olarak ünite etkinliklerinin sözel, mantıksal ve sosyal alanlarda yoğunlaştığı, müzikal ve doğacı zekâ alanlarının ise yeterince desteklenmediği anlaşılmaktadır.

İkinci ünite de 7. etkinlik istasyonu olan “Sürtünme Kuvvetinin Etkisi” isimli etkinlik örneği Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3

İkinci Ünite Örnek Etkinlik

Sürtünme Kuvvetinin Etkisi

Günlük yaşamımızda karşılaşılabileceğimiz bir durum aşağıdaki metinde verilmiştir. Metinden yola çıkarak soruları cevaplayalım.

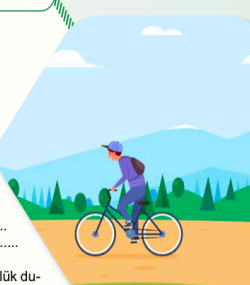
Kerem hafta sonu bisikletiyle doğa gezisine çıktı. Ormanlık alana yaklaşan Kerem asfalt yoldan toprak ve taşlı bir patikaya girdi. Patikada bisikleti kontrol etmekte ve ilerletmekte zorlanıyordu. Hâlbuki asfalt yolda bisikleti çok rahat sürmüştü. Neyse ki bisiklet tekerlekleri girintili çıkıntılıydı. Yine de sürekli frene basmak zorunda kaldığı için fren pabucundaki lastikler aşınıyordu ve bisiklet zor duruyordu.

- Kerem’in ilerlediği yolların niteliklerini pürüzlülük durumlarına göre karşılaştırarak yazalım.
.....
- Günlük yaşamımızda karşılaşılabileceğimiz farklı pürüzlülük durumu örnekleri bulup yazalım.
.....
- Metinde anlatılanlara göre sürtünme kuvvetinin özellikleri ile ilgili ulaştığımız çıkarımı yazalım.
.....
- Metinde sürtünme kuvvetinin olumlu ve olumsuz etkisine değinilen bölümleri tabloya yazalım.

Olumlu Etkisi	Olumsuz Etkisi
.....	

- Günlük yaşamımızda sürtünme kuvvetinin olumlu ve olumsuz etkilerini gözlemleyebileceğimiz farklı örnekler bulup yazalım.
.....

ETKİNLİK İSTASYONU



“Sürtünme Kuvvetinin Etkisi” etkinliği incelendiğinde, etkinliğin özellikle “mantıksal zekâyı” güçlü şekilde desteklediği görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden verilen metni analiz ederek neden-sonuç ilişkileri kurmaları, sürtünme kuvvetinin özelliklerine yönelik çıkarımlarda bulunmaları ve pürüzlülük gibi kavramları değerlendirmeleri istenmiştir. Bu süreç, bilimsel düşünmeyi doğrudan desteklemiştir. Öğrencilerin metni okuyup yazılı açıklamalar yapması ve günlük yaşamdan örnekler bularak ifadelerini dil yoluyla aktarması “sözel zekâ” alanının etkin bir şekilde kullanımını sağlamıştır. Etkinlikte bireysel

düşünme, kişisel gözlem yapma ve bireysel örnek üretme adımları “içsel zekâ” becerilerinin de desteklendiğini göstermektedir. Özellikle günlük yaşamdan sürtünme kuvvetinin olumlu ve olumsuz etkilerine örnekler verilmesi, öğrencilerin bireysel farkındalığını artırmayı hedeflemiştir. Etkinlikte doğrudan açık bir doğa teması bulunmamakla birlikte, öğrencilerden çevrelerindeki doğa olaylarına ve fiziksel çevre koşullarına bağlı sürtünme örnekleri vermeleri istenmiştir. Bu durum “doğacı zekâ” alanını da desteklemekte; öğrencilerin çevrelerini gözlemlene ve doğadaki fiziksel etkileşimleri fark etme becerilerini geliştirmelerine fırsat tanımaktadır. Buna karşılık, etkinlikte bedensel ve müziksel zekâyâ yönelik doğrudan bir uygulama yer almamaktadır. Sonuç olarak, etkinlik fen bilimleri dersi kapsamında öğrencilere günlük yaşam ile bilimsel kavramlar arasında anlamlı bağlar kurdukmakta ve özellikle mantıksal, sözel, içsel ve doğacı zekâ alanlarının etkin kullanımına olanak tanımaktadır.

Üçüncü Üniteye Ait Bulgular

Üçüncü üniteye toplam 13 etkinlik incelenmiştir. Etkinliklerin ÇZK alanlarına dağılımı Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Üçüncü Ünite Etkinliklerinin Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Ünite Adı: Canlıların Yapısına Yolculuk	Çoklu Zekâ Alanları							
Etkinlik İstasyonlarının Adları	Sözel Zekâ	Mantıksal Zekâ	Görsel Zekâ	Bedensel Zekâ	Müziksel Zekâ	İçsel Zekâ	Sosyal Zekâ	Doğacı Zekâ
1. Soğan Zarındaki Gizem	√	√	√	√		√		
2. Ağız İçi Epitel Hücre	√	√	√	√		√		
3. Özellikleri Karşılaştırmalı	√	√	√	√			√	
4. Hücredeki Yapıları Benzetelim	√	√	√	√		√	√	
5. Organizmaya Seyahat	√	√	√	√		√	√	

Ünite Adı: Canlıların Yapısına Yolculuk	Çoklu Zekâ Alanları							
Etkinlik İstasyonlarının Adları	Sözel Zekâ	Mantıksal Zekâ	Görsel Zekâ	Bedensel Zekâ	Müziksel Zekâ	İçsel Zekâ	Sosyal Zekâ	Doğacı Zekâ
6. Komuta Göre Hareket	√	√		√		√	√	
7. Destek ve Hareket Sisteminin Bileşenleri	√	√	√			√	√	
8. Yapıları Etiketleyelim	√	√	√					
9. Komutları Yerine Getirelim	√	√				√		
10. Kapı Menteşesi	√	√	√	√				
11. İskelet Kukla	√	√					√	
12. Sağlığımızı Koruyalım	√	√	√			√	√	
13. Destek ve Hareket Sisteminin Sağlığı-2	√	√	√	√		√	√	
Toplam (f)	13	13	10	8	0	9	8	0

Tablo 5’te görüldüğü gibi üçüncü ünite “sözel zekâ (f=13)” ve “mantıksal zekâ (f=13)” alanlarının tüm etkinliklerde desteklendiği belirlenmiştir. Bu bulgu; ünite “sözel anlatım, kavram kullanımı, açıklama yapma ve bilimsel düşünmenin ön planda tutulduğunu göstermektedir. “Görsel zekâ (f=10)” ve “içsel zekâ (f=9)” alanları yüksek düzeyde desteklenerek öğrencilerin görsel algı geliştirme ve bireysel öğrenme süreçlerini destekleme fırsatı bulduğu görülmüştür. “Bedensel zekâ (f=8)” ve “sosyal zekâ (f=8)” alanları diğer zekâ alanlarına göre daha sınırlı ancak belirgin bir düzeyde temsil edilmiştir. Bu bulgu, etkinliklerde fiziksel katılım ve iş birliği yapma becerilerine kısmen yer verildiğini göstermektedir. “Doğacı zekâ (f=0)” ve “müziksel zekâ (f=0)” alanlarına yönelik ise herhangi

bir etkinliğe rastlanmamıştır. Bu sonuç, doğa gözlemleri ve müzik temelli çalışmaların bu üniteye yeterince temsil edilmediğini göstermektedir. Genel olarak etkinliklerin fen bilimleri kavramlarını özellikle sözel anlatım, bilimsel akıl yürütme ve bireysel öğrenme yetenekleriyle bütünleştirme konusunda başarılı olduğu, ancak doğacı ve müziksel zekâ gibi alanların gelişimine yönelik içeriklerin sınırlı kaldığı söylenebilir.

Üçüncü ünite de 5. etkinlik istasyonunda yer alan “Organizmaya Seyahat” etkinlik örneği Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4

Üçüncü Ünite Örnek Etkinlik

[illegible]

“Organizmaya Seyahat” etkinliği incelendiğinde, etkinliğin ÇZK açısından zengin bir öğrenme ortamı sunduğu görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden bir organizma içinde seyahat ettiklerini hayal ederek senaryo yazmaları ve bu senaryoyu canlandırmaları istenmiştir. Bu durum öncelikle “sözel zekâ” alanının güçlü bir şekilde desteklendiğini göstermektedir. Etkinlikte senaryoların oluşturulması ve organizmadaki yapıların ilişkilendirilmesi süreci, öğrencilerin “mantıksal zekâ” alanını da harekete geçirmiştir. Hücre, doku, organ ve sistem kavramları arasındaki hiyerarşik ilişkilerin kurulması; sınıflama ve organizasyon becerilerini desteklemiştir. Ayrıca organizmanın iç yapısının zihinsel bir modelini kurma ve sunum sırasında görseller veya maketler hazırlama gibi etkinlikler, öğrencilerin “görsel zekâ” becerilerini güçlendirmiştir. Öte yandan etkinliğin grup çalışması şeklinde tasarlanmış olması, “sosyal zekâ” alanını da desteklemiştir. Öğrenciler roller üstlenmiş, fikir alışverişi yapmış ve ortak bir ürün (senaryo ve sunum) ortaya koymuşlardır. Ayrıca bireysel olarak senaryoların oluşturulması, özgün düşünceler geliştirilmesi ve yaratıcı çözüm yolları bulunması süreçlerinde “içsel zekâ” alanı da etkili olmuştur. Öğrenciler kendi ilgi alanlarına ve öğrenme tarzlarına uygun katkılarda bulunarak bireysel farkındalıklarını artırmışlardır. Etkinlikte öğrenciler rollerini fiziksel olarak canlandırarak senaryoyu dramatize ettiklerinden, “bedensel zekâ” da aktif bir şekilde desteklenmiştir. Buna karşılık, etkinlikte “müziksel zekâ” ve “doğacı zekâ” alanlarına yönelik doğrudan bir uygulama bulunmamaktadır. Sonuç olarak “Organizmaya Seyahat” etkinliği fen bilimleri dersi kapsamında öğrencilerin sözel ifade, mantıksal düşünme, iş birliği yapma, bireysel yaratıcılık ve görsel tasarım gibi çok farklı alanlarda becerilerini geliştirmelerine olanak tanımış; ÇZK’ye dayalı olarak etkili ve bütüncül bir öğrenme süreci sunmuştur.

Dördüncü Üniteye Ait Bulgular

Dördüncü üniteye 13 etkinlik incelenmiştir. Etkinliklerin ÇZK alanları dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6*Dördüncü Ünite Etkinliklerinin Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı*

Ünite Adı: Işığın Madde ile Etkileşimi	Çoklu Zekâ Alanları							
Etkinlik İstasyonlarının Adları	Sözel Zekâ	Mantıksal Zekâ	Görsel Zekâ	Bedensel Zekâ	Müziksel Zekâ	İçsel Zekâ	Sosyal Zekâ	Doğacı Zekâ
1. Işık Kaynakları Deyince Aklımıza İlk Gelenler	√		√			√	√	
2. Işığın İlerleyişi	√	√				√	√	√
3. Işığın Yayılması	√	√		√		√	√	
4. Işığın Gözlemleyelim-1	√	√	√			√	√	
5. Işığın Gözlemleyelim-2	√	√	√	√		√	√	
6. Madde ve Işık	√	√	√	√		√	√	
7. Maddelerin Işık Geçirgenliği	√	√	√	√		√	√	
8. Işık Geçirgenliğine Göre Gruplandırılım	√	√	√	√		√	√	
9. Örnekleri Etiketleyelim	√	√	√	√		√	√	
10. Figürlerin Gölgesi	√	√	√	√		√	√	
11. Gölge Çiziyorum		√	√			√		
12. Gölge Büyüklüğündeki Değişim	√	√	√	√		√	√	
13. Günlük Hayatta Gölgeler	√	√	√			√	√	√
Toplam (f)	12	12	11	8	0	13	12	2

Tablo 6’da yer alan dördüncü ünite etkinliklerinde en çok desteklenen zekâ alanı “içsel zekâ ($f=13$)” olarak öne çıkmıştır. “Sözel zekâ ($f=12$)”, “mantıksal zekâ ($f=12$)”, “görsel zekâ ($f=11$)” ve “sosyal zekâ ($f=12$)” alanları da aynı oranlarda desteklenmiştir. Bu durum; etkinliklerin dil kullanımı, mantıksal düşünme, görselleştirme ve iş birliği becerilerini dengeli şekilde geliştirdiğini göstermektedir. “Bedensel zekâ ($f=8$)” orta düzeyde temsil edilmiş, “doğacı zekâ ($f=2$)” ise sınırlı düzeyde desteklenmiştir. Buna karşılık, “müziksel zekâyâ ($f=0$)” yönelik herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır. Sonuç olarak, dördüncü ünite etkinlikleri bireysel düşünme, sözlü ifade, bilimsel analiz ve sosyal etkileşim alanlarında güçlü bir yapı sergilerken müzik ve ritim temelli becerileri geliştirme konusunda görece sınırlı bir vurguya sahiptir.

Şekil 5, 2. etkinlik istasyonundaki “Işığın İlerleyişi” etkinliğini göstermektedir.

Şekil 5

Dördüncü Ünite Örnek Etkinlik

ETKİNLİK
İSTASYONU

Işığın İlerleyişi

Aşağıdaki metin, günlük yaşamımızda karşılaşılabileceğimiz bir durumu anlatmaktadır. Metinden yola çıkarak soruları cevaplayalım.

Umut, araştırmayı ve yeni şeyler keşfetmeyi çok seviyordu. Her yerde merak ettiklerini soruyor, cevap alamazsa kendisi araştırarak bir sonuca ulaşmaya çalışıyordu. Bu durum onu çok mutlu ediyordu. Umut, bir gün doğa yürüyüşü sırasında ağaçların arasından süzülen güneş ışınları dikkatini çekti. Ağaçların arasından süzülerek gelen güneş ışınlarını bu kadar belirgin görmek Umut'u heyecanlandırmıştı.

- Işığın yayılması ile ilgili metindekine benzer deneyimlerimiz varsa arkadaşlarımızla paylaşalım. Bu deneyimlerin içinde el feneri, araba farları gibi araçların aydınlatma amaçlı kullanımı, bulutlu bir günde güneş ışığının yayılması gibi durumlar yer alabilir.
- Deneyimlerimizi aşağıya yazalım.

.....

.....

.....

- Deneyimlerimizi arkadaşlarımızla paylaşalım.

“Işığın İlerleyişi” etkinliği özellikle “mantıksal zekâyı” öne çıkarmaktadır. Öğrencilerden ışığın doğrusal yayılımı, ortam değişimine bağlı davranışı ve gözlemlerden neden-sonuç çıkarımları yapmaları beklenmiştir. Bu durum, öğrencilerin bilimsel düşünme ve analiz yapma becerilerini doğrudan desteklemiştir. Ayrıca öğrenciler, kendi deneyimlerini yazılı olarak ifade edip arkadaşlarıyla paylaşarak “sözel zekâlarını” etkin bir şekilde kullanmışlardır.

Etkinlik sürecinde, bireysel gözlemlerini ve farkındalıklarını aktarmaları, “içsel zekâ” alanını da güçlendirmiştir. Öğrencilerin günlük yaşamdan edindikleri gözlemleri arkadaşlarıyla paylaşmaları ve diğer deneyimlerle kıyaslamaları ise “sosyal zekâ” becerilerini harekete geçirmiştir. Etkinliğin doğayla doğrudan ilişkili bir gözlem üzerine kurulması, öğrencilerin çevre farkındalığını artırmış ve “doğacı zekâ” alanını desteklemiştir. Bununla birlikte etkinlikte “bedensel” ve “müziksel zekâyâ” yönelik doğrudan bir uygulama bulunmamaktadır. Genel olarak bakıldığında, “Işığın İlerleyişi” etkinliği fen bilimleri kazanımlarını günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmekte ve özellikle mantıksal, sözel, içsel, sosyal ve doğacı zekâ alanlarının etkili bir biçimde kullanılmasına fırsat tanımaktadır.

Beşinci Üniteye Ait Bulgular

Beşinci üniteye toplam 16 etkinlik incelenmiştir. Etkinliklerin ÇZK alanları dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Beşinci Ünite Etkinliklerinin Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Ünite Adı: Maddenin Doğası	Çoklu Zekâ Alanları							
Etkinlik İstasyonlarının Adları	Sözel Zekâ	Mantıksal Zekâ	Görsel Zekâ	Bedensel Zekâ	Müziksel Zekâ	İçsel Zekâ	Sosyal Zekâ	Doğacı Zekâ
1. Maddenin Özellikleri	√	√	√			√		
2. Tanecikleri Modelleyelim	√	√	√	√		√	√	
3. Maddeler Şırıngalarda	√	√	√	√		√		
4. Tartışma Grupları	√	√				√	√	
5. Madde Etiketleri	√	√	√	√		√		
6. Maddelerin Tanecik Gösterisi	√	√	√	√		√	√	

Ünite Adı: Maddenin Doğası	Çoklu Zekâ Alanları							
Etkinlik İstasyonlarının Adları	Sözel Zekâ	Mantıksal Zekâ	Görsel Zekâ	Bedensel Zekâ	Müziksel Zekâ	İçsel Zekâ	Sosyal Zekâ	Doğacı Zekâ
7. Madde Etiketleri	√	√				√	√	
8. Sıcak mı? Soğuk mu?	√	√	√	√		√	√	√
9. Benzerlik ve Farklılıklar	√	√	√			√	√	
10. Isının Maddeye Etkisi	√	√				√		√
11. Muma Ne Oldu?	√	√	√	√		√		
12. Suyu Ne Oldu?	√	√	√	√		√		
13. Isı Akışı	√	√	√			√	√	
14. Maddelerde Isı Aktarımı	√	√	√			√		√
15. Maruş Dondurmasının Serüveni	√	√	√			√		√
16. Yazın Serin, Kışın Sıcak	√	√	√			√	√	√
Toplam (f)	16	16	13	7	0	16	8	5

Tablo 7’de verilen beşinci ünite etkinliklerinin çoklu zekâ alanlarına göre dağılımı incelendiğinde, “sözel zekâ (f=16)” ve “mantıksal zekâ (f=16)” alanlarının tüm etkinliklerde etkin biçimde yer aldığı görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin özellikle dil becerileri ile kavramsal ve analitik düşünme süreçlerinin yoğun biçimde desteklendiğini göstermektedir. Ayrıca “içsel zekâ (f=16)” da tüm etkinliklerde yer almakta, bu da bireysel düşünme, öz değerlendirme ve kişisel öğrenme sorumluluğunun teşvik edildiğini göstermektedir. “Görsel zekâ (f=13)” etkinliklerin büyük bir kısmında desteklenmiş olup öğrencilerin bilgi organize etme, gözlem yapma ve görsel temsiller oluşturma becerilerinin geliştirilmesine

katkı sağlanmıştır. “Sosyal zekâ (f=8)” alanının ise orta düzeyde desteklendiği; yani iş birliği, iletişim ve grup çalışması gibi sosyal becerilere kısmen yer verildiği anlaşılmaktadır. “Doğacı zekâ (f=5)” ise düşük düzeyde desteklenmiş, çevre gözlemi ve doğaya yönelik farkındalık kazandırma etkinliklerine sınırlı olarak yer verilmiştir. Buna karşılık, “müziksel zekâ (f=0)” alanına yönelik herhangi bir etkinlik bulunmamakta, dolayısıyla ses, ritim ve müzik gibi unsurların bu ünite eğitim sürecine entegre edilmediği görülmektedir. “Bedensel zekâ (f=7)” da sınırlı düzeyde desteklenmiş olup etkinliklerin çoğunun fiziksel hareket gerektiren uygulamalardan çok düşünsel süreçlere dayalı olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak “Maddenin Doğası” ünitesi etkinliklerinin özellikle sözel, mantıksal ve bireysel düşünmeyi destekleyen çoklu zekâ alanlarını yoğun biçimde harekete geçirdiği; ancak bedensel, sosyal ve doğacı zekâ alanlarına orta düzeyde, müziksel zekâyı ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durum, ünitenin yapısal özelliklerinin kavramsal anlama ve bireysel sorgulamayı önceleyen bir yapıda kurgulandığını ortaya koymaktadır.

Beşinci ünite yer alan 8. etkinlik istasyonuna ait “Sıcak mı? Soğuk mu?” etkinlik örneği Şekil 6’da verilmiştir.

Şekil 6

Beşinci Ünite Örnek Etkinlik

ETKİNLİK İSTASYONU

MALZEMELER

- Kâğıt
- Kalem
- Sıcaklığı ölçmeye yarayan alet

Sıcak mı? Soğuk mu?

Etkinliğin Yapılışı

- Üçer ya da dörder kişilik gruplar oluşturalım.
- Sınıfın sıcaklığını ölçerek aşağıdaki tabloya yazalım.
- Okulun bahçesinde hangi alanların sınıfa göre sıcak veya soğuk olabileceğini tahmin ederek kâğıda not alalım.
- Gölge ve güneşli alanlarda sıcaklık ölçümleri yaparak tabloya yazalım.

Ölçüm Yapılan Bölge	Ölçülen Sıcaklık (°C)
.....	
.....	
.....	

- Ölçüm yaptığımız alanlardan daha sıcak olduğunu düşündüğünüz bir yer varsa aşağıya yazalım ya da çizelim.

- Ölçüm yaptığımız alanlardan daha soğuk olduğunu düşündüğünüz bir yer varsa aşağıya yazalım ya da çizelim.

Değerlendirme

a. Alanların sıcaklığını hangi alet ile ölçtük?

.....

b. Gölge ve güneşli bölgelerin sıcaklıklarının farkı olmasının sebebi ne olabilir?

.....

Beşinci ünitedeki “Sıcak mı? Soğuk mu?” etkinliği, özellikle “doğacı zekâ” alanını güçlü bir şekilde desteklemektedir. Etkinlikte öğrenciler doğrudan doğal çevrede gözlem yaparak güneşli ve gölgeli alanların sıcaklık farklarını belirlemekte, böylece çevresel değişimleri fark etme ve doğa olayları ile ilişki kurma becerilerini geliştirmektedirler. Bu durum doğa zekâsını etkin biçimde harekete geçirmektedir. Ayrıca etkinlikte öğrencilerin sıcaklık ölçümleri yapmaları, verileri kaydetmeleri ve farklı alanlardaki sıcaklık değerlerini karşılaştırmaları “mantıksal zekâ” alanını ön plana çıkarmaktadır. Öğrencilerin gözlem sonuçlarını yazılı olarak ifade etmeleri ve açıklamaları ise “sözel zekâ” alanının kullanımını sağlamaktadır. Bu süreçte öğrenciler hem bireysel olarak düşünmekte hem de elde ettikleri bulguları yazılı iletişim yoluyla aktarmaktadırlar. Etkinlikte öğrenciler ayrıca ölçtükleri bölgeleri çizimle ifade ederek veya gözlemlerini şematik olarak sunarak “görsel zekâ” becerilerini geliştirme imkânı da bulmaktadırlar. Grup hâlinde gerçekleştirilen ölçüm ve gözlem çalışmaları, öğrencilerin “sosyal zekâ” alanını desteklemekte; iş birliği yaparak görev paylaşımı, birlikte veri toplama ve sonuçları değerlendirme gibi sosyal becerilerin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Bunun yanı sıra her öğrencinin bireysel tahminlerde bulunması ve elde ettiği sonuçlarla kendi gözlemlerini karşılaştırması “içsel zekâyı” da desteklemektedir. Etkinlikte doğrudan “bedensel zekâyı” yönelik yoğun bir uygulama bulunmamakla birlikte, öğrencilerin okul bahçesinde hareket ederek farklı alanlardan sıcaklık ölçümü yapmaları bu zekâ alanını dolaylı olarak desteklemektedir. Etkinlikte “müziksel zekâyı” yönelik herhangi bir durum yer almamaktadır. Sonuç olarak etkinlik, doğa, mantıksal, sözel, görsel, sosyal ve içsel zekâ alanlarını etkin bir biçimde bir araya getirerek öğrencilerin farklı beceri alanlarını geliştirmelerine imkân tanımaktadır.

Altıncı Üniteye Ait Bulgular

Altıncı ünite 9 etkinlik incelenmiştir. Etkinliklerin ÇZK dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8*Altıncı Ünite Etkinliklerinin Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı*

Ünite Adı: Yaşamımızdaki Elektrik	Çoklu Zekâ Alanları							
Etkinlik İstasyonlarının Adları	Sözel Zekâ	Mantıksal Zekâ	Görsel Zekâ	Bedensel Zekâ	Müziksel Zekâ	İçsel Zekâ	Sosyal Zekâ	Doğacı Zekâ
1. Sembollerin Kullanım Avantajları	√	√	√			√	√	
2. Devre Elemanlarını Sembolleri ile Nitelendirelim	√	√	√			√	√	
3. Sembölü var mı, yok mu?	√	√	√			√	√	
4. Kartları Seçelim ve Eşleştirelim	√	√	√			√	√	
5. Afiş veya Poster Oluşturalım	√	√	√	√		√	√	
6. Devre Şeması Çizelim	√	√	√	√		√	√	
7. Devreyi Canlandırılalım	√		√	√		√	√	
8. Ampul Parlaklığını Nasıl Değiştiririz?	√	√	√			√	√	
9. Ampul Parlaklığını Değiştirelim	√	√	√	√		√	√	
Toplam (f)	9	8	9	4	0	9	9	0

Tablo 8 incelendiğinde, “sözel zekâ (f=9)” ve “görsel zekâ (f=9)” alanlarının tüm etkinliklerde temsil edildiği görülmektedir. Öğrencilerin etkinliklerde deneyimlerini yazılı ve sözlü ifade etmeleri, kavramları açıklamaları ve şemalar ile görsel düzenlemeler yapmaları, bu iki zekâ alanının aktif bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. “Mantıksal zekâ (f=8)” da oldukça güçlü bir şekilde desteklenmiştir. Etkinliklerde öğrencilerden problem çözmeleri, devre şemaları oluşturmaları ve bilimsel çıkarımlar yapmaları beklenmiştir. Bu durum, fen bilimlerinin doğasına uygun olarak analitik düşünme ve mantıksal akıl yürütme becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. “İçsel zekâ (f=9)” ve “sosyal zekâ (f=9)” alanlarının da etkinliklerin tamamında desteklendiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler bireysel düşünme süreçleriyle kendi öğrenme deneyimlerini yönetirken grup çalışmaları ve iş birliği etkinlikleriyle sosyal becerilerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Bu yapı, öğrencilerin hem bireysel hem de sosyal öğrenme boyutlarını dengeli bir şekilde desteklemiştir. “Bedensel zekâ (f=4)” alanı ise daha sınırlı düzeyde desteklenmiştir. Sadece dört etkinlikte öğrencilerin fiziksel devre modelleri oluşturmaları gibi hareket gerektiren etkinlikler bulunmuştur. “Müziksel zekâ (f=0)” ve “doğacı zekâ (f=0)” alanlarına ise hiç yer verilmemiştir. Bu durum, ünitenin elektrik temalı yapısı nedeniyle doğal çevre gözlemlerine veya ritmik çalışmalara yönelik etkinliklerin sınırlı kalmasından kaynaklanıyor olabilir. Genel olarak değerlendirildiğinde altıncı ünite etkinlikleri; öğrencilerin sözel ifade, görsel algı, mantıksal düşünme, bireysel sorumluluk alma ve sosyal etkileşim becerilerini etkin şekilde desteklemekte ancak bedensel etkinlikler ve doğa/müzik odaklı zekâ alanlarında eksiklikler göstermektedir.

Altıncı üniteye yer alan 9. etkinlik istasyonundaki “Ampul Parlaklığını Değiştirelim” etkinlik örneği Şekil 7’de verilmiştir.

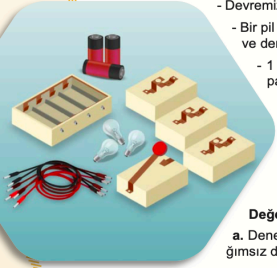
Şekil 7

Altıncı Ünite Örnek Etkinlik

ETKİNLİK İSTASYONU

MALZEMELER

- 3 ampul
- 3 duy
- 3 pil
- Anahtar
- Pil yatağı
- Bağlantı kabloları



Ampul Parlaklığını Değiştirelim

Etkinliğin Yapılışı

- Üçer veya dörder kişilik gruplar oluşturalım.

1. Deney

- Bir pil ve bir ampulden oluşan elektrik devresi kuralım.
- Devremizi çalıştırarak ve ampul parlaklığını gözlemleyelim.
- İki pil ve bir ampulden oluşan bir elektrik devresi kuralım ve deneyimizi tekrarlayalım.

2. Deney

- Bir pil ve bir ampulden oluşan elektrik devresi kuralım.
- Devremizi çalıştırarak ve ampul parlaklığını gözlemleyelim.
- Bir pil ve iki ampulden oluşan bir elektrik devresi kuralım ve deneyimizi tekrarlayalım.
- 1 ve 2. deneylerde yaptığımız değişikliklerin ampul parlaklığına etkisi ile ilgili önerme cümlelerimizi aşağıya yazalım.

1. Deney	2. Deney

Değerlendirme

a. Deneylerde sayısını değiştirdiğimiz devre elemanı (bağımsız değişken) nedir? Tabloya yazalım.

1. Deney	2. Deney

b. Deneylerde devre elemanlarındaki değişimi gözlemledığımız durum (bağımlı değişken) nedir? Tabloya yazalım.

1. Deney	2. Deney

c. Deneylerde sayısını değiştirmedığımız devre elemanları (kontrol değişkenleri) nelerdir? Tabloya yazalım.

1. Deney	2. Deney

“Ampul Parlaklığını Değiştirelim” etkinliği incelendiğinde, etkinliğin özellikle “mantıksal zekâ” alanını güçlü bir şekilde desteklediği belirlenmiştir. Öğrencilerden bağımsız, bağımlı ve kontrol değişkenlerini tanımlamaları; deneysel düzenekler kurmaları ve sonuçları analiz etmeleri istenmiştir. Bu süreç, öğrencilerin bilimsel yöntem adımlarını uygulayarak analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımıştır. “Görsel zekâ” da etkinlikte önemli bir yer tutmaktadır. Devrelerin doğru kurulabilmesi için öğrencilerin bağlantıları görsel olarak kavramaları ve düzenlemeleri gerekmektedir. Bu durum, hem devre şeması oluşturmayı hem de gözlem yaparken mekânsal ilişkileri zihinsel olarak organize etmeyi desteklemektedir. Etkinlik ayrıca öğrencilerin deney sonuçlarını yazılı olarak ifade etmeleri ve

açıklamalar yapmaları gerektiğinden, “sözel zekâ” alanını da etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamıştır. Öğrenciler gözlemlerini metinle ifade ederek bilimsel yazma becerilerini geliştirmişlerdir. “Sosyal zekâ” ise grup hâlinde yapılan devre kurma ve gözlem çalışmaları sırasında devreye girmiştir. “İşsel zekâ” etkinlikte bireysel gözlem yapma ve kendi çıkarımlarını oluşturma süreciyle desteklenmiştir. Her öğrenci kendi gözlemini gerçekleştirerek öğrenme sürecine bireysel katkıda bulunmuştur. “Bedensel zekâ” alanı ise devreyi fiziksel olarak kurma, pil yerleştirme, bağlantı kablolarını takma gibi etkinliklerle harekete geçirilmiştir. Bu süreç, öğrencilerin el-göz koordinasyonu ve motor becerilerini geliştirmiştir. Buna karşın, etkinlikte “doğacı zekâ” ve “müziksel zekâ” alanlarına yönelik doğrudan bir etkinlik bulunmamaktadır. Etkinliğin fen bilimleri ve deneysel öğrenme odaklı olması nedeniyle bu alanlara ilişkin faaliyetler sınırlı kalmıştır. Genel olarak etkinlik, öğrencilerin bilimsel düşünme, gözlem yapma, deney tasarlama ve sonuç çıkarma becerilerini destekleyerek ÇZK çerçevesinde etkili ve dengeli bir öğrenme ortamı sunmuştur.

Yedinci Üniteye Ait Bulgular

Yedinci üniteye altı etkinlik incelenmiştir. Etkinliklerin ÇZK dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9*Yedinci Ünite Etkinliklerinin Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı*

Ünite Adı: Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm								
Çoklu Zekâ Alanları								
Etkinlik İstasyonlarının Adları	Sözel Zekâ	Mantıksal Zekâ	Görsel Zekâ	Bedensel Zekâ	Müziksel Zekâ	İşsel Zekâ	Sosyal Zekâ	Doğacı Zekâ
1. Evsel Atıklar	√	√				√	√	√
2. Atık Maddeleri Gruplandırılım	√	√	√	√		√	√	√
3. Geri Dönüşümün Önemi	√	√				√	√	√
4. Atıkların Kontrolü	√	√				√		√
5. İşte Benim Eserim	√		√	√		√	√	√
6. Atık Yönetimi Fikirleri	√	√				√	√	√
Toplam (f)	6	5	2	2	0	6	5	6

Tablo 9’da yer alan yedinci ünite etkinlikleri incelendiğinde, “sözel zekâ (f=6)” ve “doğa zekâsı (f=6)” alanlarının tüm etkinliklerde desteklendiği görülmektedir. Bu durum, etkinliklerin öğrencilerin sözlü ifadelerini kullanmalarına ve çevresel farkındalıklarını artırmalarına odaklandığını göstermektedir. “İşsel zekâ (f=6)” da aynı şekilde yüksek düzeyde desteklenmiş, bireysel düşünme, değerlendirme ve kişisel farkındalık gelişimi etkinliklerin önemli bir parçası olmuştur. “Mantıksal zekâ (f=5)” ve “sosyal zekâ (f=5)” alanları da oldukça sık kullanılmıştır. Bu zekâ alanlarının desteklenmesi, öğrencilerin hem bireysel hem de grup çalışmaları yoluyla mantıklı çıkarımlar yapmasına ve iş birliği becerilerini geliştirmesine fırsat vermiştir. Buna karşılık “görsel zekâ (f=2)” ve “bedensel zekâ (f=2)” daha sınırlı düzeyde desteklenmiştir. Bu sonuç,

etkinliklerin ağırlıklı olarak bilişsel ve dilsel becerilere odaklandığını; görsel tasarım veya fiziksel uygulama fırsatlarının daha az olduğunu göstermektedir. Ayrıca “müziksel zekâya ($f=0$)” yönelik herhangi bir etkinlik bulunmaması, ünite müzik ve ritim gibi sanatsal alanlara yer verilmediğini ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde yedinci ünite etkinlikleri sürdürülebilir yaşam ve çevre bilinci gibi temaları sözel ifade, bireysel farkındalık ve doğa gözlemi üzerinden başarılı bir şekilde işlemekte; ancak görsel sanatlar ve müzik gibi alanlarda çeşitliliğin artırılabilceği düşünülmektedir.

Şekil 8, “İşte Benim Eserim” etkinliğini göstermektedir.

Şekil 8

Yedinci Ünite Örnek Etkinlik

İşte Benim Eserim

ETKİNLİK İSTASYONU

Etkinliğin Yapılışı:

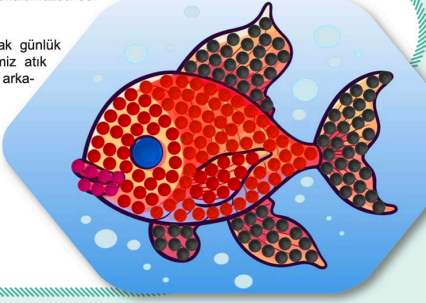
Aşağıda atıkların yeniden kullanılması ile ilgili bir örnek verilmiştir.

Atık yönetimi uygulamaları hayatın birçok farklı alanında olduğu gibi sanatta da kendine yer bulmuştur. Atık maddelerden yapılan sanat eserleri kullanım dışı kalmış maddelerin değerini artıracak bir dönüşüm sağlamaktadır.

- Örnekteki gibi çeşitli atık maddeler kullanarak bir sanat eseri ya da evimizde kullanabileceğimiz bir ürün oluşturalım.
- Oluşturduğumuz eserleri okulumuzda sergileyelim.
- Bu etkinlikten yola çıkarak günlük yaşamda uygulayabileceğimiz atık yönetimi ile ilgili fikirlerimizi arkadaşlarımızla paylaşalım.

MALZEMELER

- Biriktirdiğimiz atık malzemeler
- Atık malzemeleri bir araya getirmeyi sağlayacak araç gereçler



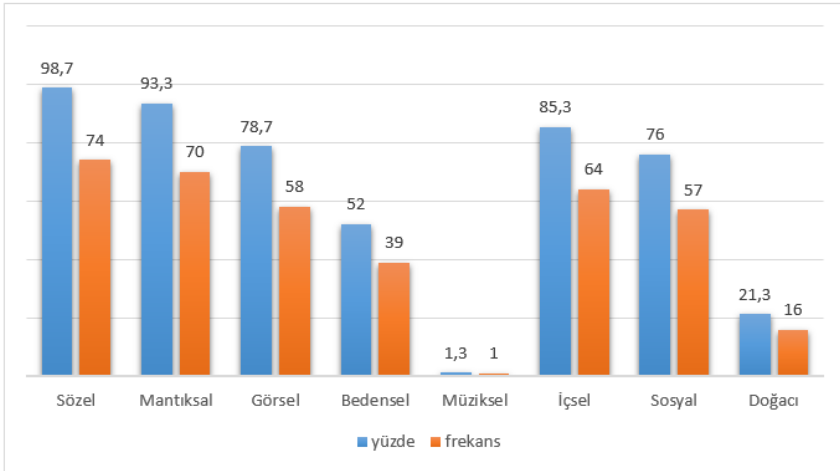
“İşte Benim Eserim” etkinliği, ÇZK çerçevesinde değerlendirildiğinde özellikle “doğacı” ve “görsel zekâ” alanlarını güçlü bir şekilde desteklemektedir. Etkinlikte öğrenciler atık malzemeleri kullanarak özgün ürünler tasarlamakta, bu süreçte çevre koruma bilinci ve geri dönüşüm kavramları üzerinde durulmaktadır. Bu durum doğacı zekânın doğrudan harekete geçtiğini göstermektedir. Öğrencilerin farklı atık materyallerden bir sanat eseri tasarlamaları ve bunu

estetik unsurlarla düzenlemeleri, görsel zekâlarının da yoğun olarak çalışmasını sağlamıştır. Eserlerin oluşturulması sürecinde bireysel tercihler ve özgün tasarımlar ön planda olduğu için, “içsel zekâ” alanı da etkin bir biçimde desteklenmiş, öğrencilerin bireysel farkındalıklarının artırılması hedeflenmiştir. Etkinlikte oluşturulan ürünlerin sergilenmesi ve atık yönetimiyle ilgili fikirlerin arkadaşlarla paylaşılması, “sözel zekânın” kullanımına imkân tanımış; grup çalışmaları ve ortak üretim süreçleri ise “sosyal zekâ” alanının aktif olmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca makas, yapıştırıcı gibi materyallerle fiziksel ürünler hazırlanması; “bedensel zekânın” da dolaylı olarak etkinlik içinde desteklendiğini göstermektedir. Öte yandan etkinlikte “mantıksal” ve “müziksel zekâ” alanlarına yönelik doğrudan bir uygulamaya yer verilmediği gözlemlenmiştir. Sonuç olarak “İşte Benim Eserim” etkinliği; doğa sevgisi, çevre bilinci, sanatsal yaratıcılık ve iş birliği becerilerinin gelişimini aynı anda destekleyen; ÇZK’ye uygun etkili bir uygulama olmuştur. Öğrencilerin hem bireysel hem grup çalışması yoluyla özgün ürünler ortaya koymaları ve çevresel farkındalık kazanmaları açısından önemli bir kazanım sağladığı görülmüştür.

Şekil 9’da MEB tarafından TYMM kapsamında yayımlanan 5. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki “Etkinlik İstasyonu” başlığı altındaki toplam 75 etkinlikte yer alan zekâ alanlarının frekans ve yüzde dağılımları grafik üzerinde gösterilmiştir. Grafik, ÇZK doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin hangi zekâ alanlarına ne ölçüde yer verdiğini görsel olarak toplu bir şekilde ortaya koymaktadır.

Şekil 9

5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Zekâ Alanlarının Frekans ve Yüzde Değerleri



Grafiğe göre en sık temsil edilen zekâ alanları sırasıyla sözel (%98,7), mantıksal (%93,3) ve içsel (%85,3) zekâdır. Buna karşın müziksel zekâ yalnızca %1,3 oranında yer almış ve en az temsil edilen zekâ alanı olmuştur.

Tartışma

Bu araştırmada, TYMM çerçevesinde yayımlanan 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan “Etkinlik İstasyonu” başlıklı etkinlikler, ÇZK doğrultusunda analiz edilmiş ve etkinliklerin hangi zekâ alanlarına hitap ettiği sistematik bir biçimde ortaya konulmuştur. Bulgular, genel olarak TYMM’nin bireysel farklılıklara duyarlı eğitim anlayışını etkinlik tasarımlarına başarılı bir şekilde yansıttığını göstermektedir. Özellikle sözel, mantıksal, görsel ve içsel zekâ alanlarının hemen her üniteye güçlü bir biçimde temsil edildiği tespit edilmiştir. Bu sonuç, literatürde Tanrikulu ve Tüysüz (2024) tarafından yapılan çalışmayla paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmada ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında ÇZK türünün tamamına yer verildiği, ancak etkinliklerin daha çok bedensel zekâ ve mantıksal zekâ etrafında yoğunlaştığı belirtilmiştir. Yapılan araştırmada ise bu çalışmanın aksine, bedensel zekâ alanına yönelik desteğin belirli ünitelerde sınırlı kaldığı, buna karşılık sözel zekâ, mantıksal zekâ ve içsel zekânın her üniteye belirgin biçimde öne çıktığı belirlenmiştir.

Başbayrak ve Örgе-Yaşar'ın (2021) ders kitapları üzerine yaptıkları inceleme; sözel zekânın belirgin biçimde ön plana çıktığını, buna karşın bedensel zekâyâ daha az yer verildiğini göstermiştir. Benzer bir durum, bu araştırmanın bulgularında da gözlemlenmiştir. Müziksel zekâyâ ve doğacı zekâyâ yönelik etkinliklerin TYMM fen bilimleri kitabında sınırlı düzeyde yer alması, hem Başbayrak ve Örgе-Yaşar (2021) hem de Muradoğlu Özbay'ın (2008) ilköğretim 6. ve 7. sınıf fen kitapları üzerine yaptığı araştırmadaki çıkarımlarla paralellik göstermiştir. Rajeh (2020) tarafından yapılan çalışmada da fen kitaplarında genellikle sözel, mantıksal ve görsel zekâ alanlarının baskın olduğu; diğer zekâ türlerinin (özellikle müziksel ve doğacı zekâ) daha az temsil edildiği ifade edilmiştir. Bu araştırma sonucu da aynı eğilimi ortaya koymuş; fen bilimleri ders kitabındaki etkinliklerin ağırlıklı olarak sözel, mantıksal ve görsel zekâ alanlarına odaklandığı; müziksel zekâ ve doğa zekâsının sınırlı kaldığı belirlenmiştir.

Araştırmada analiz edilen yedi üniteye ilişkin veriler doğrultusunda, TYMM çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin ÇZK bağlamında zekâ alanlarına dağılımında belirgin bazı eğilimler dikkati çekmektedir. Fen bilimleri dersi birinci ünite olan “Gökyüzündeki Komşularımız ve Biz” ünitesinde sözel zekânın en baskın biçimde temsil edildiği, buna karşın müziksel ve doğacı zekâ alanlarının oldukça sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir. “Kuvveti Tanıyalım” adlı ikinci ünite de sözel ve mantıksal zekâ alanları güçlü biçimde öne çıkarken müziksel zekâyâ hiç yer verilmemesi bu ünite de daha çok bilişsel düşünme ve teknik uygulamalara odaklanıldığını göstermektedir. Üçüncü ünite olan “Canlıların Yapısına Yolculuk” ünitesi ise sözel ve mantıksal zekânın sistematik biçimde yer aldığı, buna karşın doğacı ve müziksel zekânın tamamen ihmal edildiği bir yapı sergilemektedir. Dördüncü ünite olan “Işığın Madde ile Etkileşimi” ünitesinde içsel zekâ alanının tüm etkinliklerde yer bulması, bireysel farkındalık ve gözlem becerilerine verilen önemi yansıtırken müziksel zekâyâ yine yer verilmemesi önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. “Maddenin Doğası” adlı beşinci ünite de özellikle sözel, mantıksal ve içsel zekâların belirgin şekilde temsil edildiği dikkat çekmektedir; ancak müziksel zekâ yine dışarıda bırakılmıştır. Altıncı ünite olan “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesi de benzer şekilde sözel, görsel ve sosyal zekâ alanlarını ön plana çıkarırken müziksel ve doğacı zekâyâ yer verilmemektedir. Buna karşılık, “Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm” adlı yedinci ünite de doğacı zekânın güçlü temsili dikkat çekici olup bu ünite doğayla ilişkili etkinliklerin zekâ kuramı doğrultusunda nasıl etkili biçimde tasarlanabileceğine örnek oluşturmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde TYMM kapsamında etkinliklerin sözel, mantıksal ve

işsel zekâya yönelik yoğunlaşma gösterdiği; buna karşılık müziksel zekâ alanının incelenen ünitelerin neredeyse tamamında çok sınırlı düzeyde temsil edildiği belirlenmiştir. Bu durum, çoklu zekâ kuramının tüm bileşenlerinin eşit düzeyde bütünleştirilemediğini ve bazı zekâ alanlarının sistematik biçimde geri planda kaldığını göstermektedir.

Bu açıdan araştırma sonuçları, TYMM'nin fen öğretiminde bireysel farklılıklara önemli ölçüde duyarlı bir yaklaşım benimsediğini gösterse de, zekâ alanlarının dengeli dağılımı konusunda eksikliklerin bulunduğu işaret etmektedir. Özellikle doğacı ve müziksel zekâ alanlarının daha fazla desteklenmesi, TYMM'nin bütüncül eğitim yaklaşımıyla daha uyumlu bir etkinlik tasarımı ortaya koymasına katkı sağlayabilir.

Elde edilen sonuçlar, literatürdeki benzer araştırmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Ulusal çalışmalar (Koyuncuoğlu & Kaya, 2020; Küçük vd., 2022; Şahan, 2018; Tanrıkulu & Tüysüz, 2024) fen bilimleri ders kitaplarında sözel, mantıksal ve görsel zekâ alanlarının baskın biçimde temsil edildiğini, buna karşın müziksel, bedensel ve doğacı zekâ alanlarının oldukça sınırlı düzeyde yer bulduğunu göstermektedir. Benzer şekilde uluslararası araştırmalar (Alsahhi, 2020; Arafa, 2014; Botelho, 2003; Ebadi, Sabzevari & Beigzadeh, 2015; Palmberg, 2011; Taase, 2012; Taaseh vd., 2014) da fen kitaplarında müziksel ve doğacı zekâya yönelik etkinliklerin ihmal edildiğini, öğretim materyallerinin belirli zekâ türleri etrafında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, mevcut araştırmada TYMM kapsamında hazırlanan etkinliklerde sözel, mantıksal ve işsel zekâ alanlarına ağırlık verilmiş olması; önceki bulgularla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte, müziksel zekâya yönelik etkinliklerin sınırlı sayıda olması; hem ulusal hem de uluslararası düzeyde görülen sistematik bir eğilimin Türkiye örnekleminde de devam ettiğini göstermektedir. Bu durum, fen bilimleri öğretiminin doğası gereği bilişsel ve analitik süreçlere odaklanmasından kaynaklanabileceği gibi, müziksel zekânın fen eğitimi bağlamında yeterince işlevsel görülmemesiyle de ilişkilendirilebilir. Bu durum; TYMM'nin çok yönlü gelişimi hedefleyen vizyonu ile genel olarak örtüşmekle birlikte, TYMM'nin bireysel farklılıklara saygı duyan vizyonunun tam anlamıyla hayata geçirilebilmesi için öğretim materyallerinin tüm zekâ alanlarını dengeli biçimde destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılmasının önemine işaret etmektedir. Bu yönde yapılacak iyileştirmeler, fen öğretiminde duyuşsal boyutu güçlendirerek öğrencilerin yaratıcılık, iş birliği ve disiplinler arası düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacaktır.

Sonuç

Araştırma sonuçları, fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin belirli zekâ alanlarında yoğunlaştığını ortaya koyan önceki çalışmalarla (Muradoğlu Özbay, 2008; Rajeh, 2020; Tanrikulu & Tüysüz, 2024) benzer eğilimler göstermektedir. Bu benzerlik; özellikle sözel, mantıksal ve görsel zekâ alanlarının baskın biçimde temsil edilmesi; buna karşın müziksel, bedensel ve doğacı zekâ alanlarının sınırlı düzeyde yer bulması yönünde görülmektedir. TYMM fen bilimleri ders kitabı da bireysel farklılıkları gözeten yapısıyla bu genel eğilimle tutarlılık göstermekte, öğrencilerin aktif katılımını ve anlamlı öğrenmeyi destekleyen görselleştirilmiş etkinliklerle öne çıkmaktadır. TYMM'nin sunduğu etkinliklerin öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlandığı; bilimsel düşünme, görsel ifade, problem çözme ve kişisel farkındalık gibi becerilere öncelik verildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, programın bütüncül ve çağdaş bir eğitim vizyonu taşıdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, bireysel farklılıkların gözetilmesi, öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi ve disiplinler arası öğrenme ortamlarının oluşturulması TYMM'nin pedagojik gücünü artıran unsurlar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, ÇZK'nin tüm boyutlarının öğretim materyallerine dengeli biçimde yansıtılması, TYMM'nin bütüncül öğrenme vizyonunun daha etkili biçimde hayata geçirilmesine katkı sağlayacaktır.

Bununla birlikte araştırmanın sınırlılıkları da göz ardı edilmemelidir. Analizler yalnızca ders kitabında “Etkinlik İstasyonu” başlığı altında yer alan uygulamalarla sınırlı tutulmuş, kitabın diğer bölümlerindeki istasyonlar (ön değerlendirme, hazırlık, merak, performans, köprü, bilgi ve bölüm sonu istasyonları) değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Bu durum, zekâ alanlarına yönelik daha kapsamlı bir genelleme yapma açısından sınırlılık oluşturmaktadır. Ayrıca analiz süreci yalnızca içerik temsiline odaklandığı için etkinliklerin uygulama sürecinde öğretmen tarafından nasıl hayata geçirileceği veya öğrencilerde nasıl bir öğrenme çıktısı oluşturduğu gibi etkenler değerlendirme dışında bırakılmıştır.

Sonuç olarak TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, ÇZK doğrultusunda bireysel farklılıkları gözeten, disiplinler arası öğrenmeyi teşvik eden ve öğrencilerin akademik, bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyen önemli bir yapısal dönüşüm ortaya koymuştur. Bununla birlikte zekâ alanlarının dengeli biçimde temsil edilmesi açısından özellikle müziksel ve doğacı zekâyâ

yönelik etkinlik çeşitliliğinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma hem TYMM'nin uygulamadaki yansımalarını güncel verilerle incelemesi hem de 5. sınıf düzeyindeki etkinlikleri ÇZK bağlamında değerlendiren ilk örneklerden biri olması yönüyle literatüre katkı sağlamaktadır. Ayrıca elde edilen bulgular, öğretim materyali tasarımlarında kapsayıcı ve çok boyutlu öğrenme ortamlarının gerekliliğini vurgulayarak TYMM'nin vizyonu ile tutarlı biçimde fen eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik somut öneriler sunmaktadır.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem öğretim uygulamalarına hem de ilerleyen çalışmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur:

TYMM kapsamında hazırlanan 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan “Etkinlik İstasyonları”nda sözel, mantıksal ve görsel zekâ alanlarına yoğunlaşıldığı; buna karşılık müziksel ve doğacı zekâ alanlarına sınırlı düzeyde yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum, ÇZK'nin bütünsel yapısıyla tam anlamıyla örtüşmeyen bir dağılıma işaret etmektedir. Bu nedenle etkinlik tasarımlarında tüm zekâ alanlarına dengeli biçimde yer verilmesi gerektiği önerilmektedir. Özellikle müziksel ve doğacı zekâ gibi daha az temsil edilen alanlara yönelik özgün, yaratıcı ve uygulanabilir etkinliklerin kazandırılması; öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap eden daha kapsayıcı bir öğretim süreci oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Özellikle sürdürülebilir yaşam ve geri dönüşüm temalarında öğrencilerin farklı zekâ alanlarını harekete geçirecek biçimde müzik veya ritim temelli etkinliklerin yaratıcı şekilde entegre edilmesi önerilmektedir.

TYMM'nin bireysel farklılıklara dayalı yaklaşımını sınıf içi öğretim süreçlerine etkili biçimde yansıtmak için öğretmen eğitimlerinin zenginleştirilmesi önem arz etmektedir. Öğretmenlerin, ÇZK temelli etkinlik planlama ve uygulama becerileri konusunda desteklenmeleri, TYMM'nin öngördüğü öğrenci merkezli yapının sahada daha işlevsel hâle gelmesini sağlayacaktır.

TYMM'nin vurgu yaptığı dijital okuryazarlık çerçevesinde farklı zekâ alanlarına yönelik dijital içeriklerin geliştirilmesi, çağın gereklilikleriyle örtüşen yenilikçi öğrenme ortamlarının oluşmasına olanak tanıyacaktır. Özellikle müzik, doğa, tasarım gibi temalarda dijital uygulamaların, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artıracak düşünülmektedir. Bu sebeple dijital okuryazarlık için öğretmen eğitimi yapılabilir.

TYMM'nin öğretimsel etkilerini izlemeye yönelik nicel ve nitel araştırmaların yaygınlaştırılması gerekmektedir. Öğretim programının öngördüğü öğrenme çıktılarının öğrenci başarıları, öğrenme motivasyonu ve derse yönelik tutumlar üzerindeki etkilerinin sistemli biçimde değerlendirilmesi, eğitim sistemine daha sağlam geri bildirimler sunacaktır. İlerleyen çalışmalarda öğretmen ve öğrenci görüşlerine, sınıf içi gözlem verilerine ve uygulama süreçlerine dayalı analizlere yer verilmesi, ÇZK kapsamında yer alan etkinliklerin eğitim ortamlarındaki gerçek karşılıklarının değerlendirilmesi açısından değerli olacaktır. Bu bağlamda, TYMM'nin sunduğu bütüncül ve yenilikçi yaklaşımın, sürekli gelişime açık bir yapıyla desteklenmesi, modelin uzun vadeli başarısı açısından kritik önemdedir.

Extended Summary

Introduction

The rapid technological, social, and educational changes of the 21st century have led to a paradigm shift in instructional design and learning expectations. In response, the Turkish Ministry of National Education developed the Century of Türkiye Education Model which emphasizes lifelong learning, social-emotional skills, value-based education, digital literacy, and inclusive pedagogy. A key feature of the Century of Türkiye Education Model is its focus on individualized learning, aligning closely with Howard Gardner's Multiple Intelligences Theory, which identifies eight distinct intelligence domains. This study examines the alignment between the Century of Türkiye Education Model and Gardner's theory by analyzing the "Activity Station" sections of the 2024 5th grade science textbook to determine which intelligences are supported and whether a balanced distribution is achieved.

Methodology

The research adopts a qualitative content analysis approach, focusing on document review. The primary data source is the 2024 edition of the 5th grade science textbook published by the Ministry of National Education under the Century of Türkiye Education Model. A total of 75 activities categorized under the "Activity Station" segments were systematically analyzed. Each activity was evaluated using a rubric developed based on Gardner's (2011) intelligence domains and performance indicators adapted from Rajeh's (2020) framework for identifying multiple intelligences in science textbooks.

Findings

The analysis of the 75 textbook activities revealed a marked emphasis on four primary intelligence domains: verbal-linguistic, logical-mathematical, visual-spatial, and intrapersonal intelligences. Specifically, verbal-linguistic intelligence was supported in 74 out of 75 activities, followed closely by logical-mathematical (70), visual-spatial (58), and intrapersonal intelligence (64). Interpersonal intelligence was moderately represented in 57 activities, indicating a fair emphasis on collaborative learning and social interaction.

In contrast, bodily-kinesthetic intelligence appeared in only 39 activities, showing limited opportunities for physically engaged learning. The most underrepresented domains were naturalistic (16) and musical-rhythmic intelligence (1), suggesting a significant gap in addressing ecological and musical learning modalities within the science curriculum. These patterns were consistent across all seven units of the textbook, although slight variations existed depending on the thematic content of each unit.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The analysis of the 2024 5th grade science textbook developed under the Century of Türkiye Education Model shows a strong alignment with Howard Gardner's Multiple Intelligences Theory, particularly supporting verbal-linguistic, logical-mathematical, visual-spatial, and intrapersonal intelligences. This reflects a focus on analytical thinking, language use, visual representation, and self-awareness, aligning with prior studies that highlight similar trends in science education.

Notably, the Century of Türkiye Education Model's integration of self-regulated learning and social-emotional competencies demonstrates a commitment to holistic student development. The consistent inclusion of intrapersonal and interpersonal intelligences supports the cultivation of emotional and social skills, which are vital in 21st-century learning environments. However, musical and naturalistic intelligences remain underrepresented, pointing to a need for creative approaches that could diversify learning experiences.

To achieve more balanced instruction, future textbooks should diversify activity types to include all eight intelligences more equitably. Teacher training must also emphasize multiple intelligences and differentiated instruction to better

meet students' varied needs. While this study contributes valuable insights, broader research including classroom data and stakeholder perspectives is necessary to fully evaluate and enhance the Century of Türkiye Education Model's implementation.

Yazar Katkıları: Yazarların katkı oranları eşittir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırma doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirildiği için etik onaya ihtiyaç yoktur.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmada yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

Kaynakça

- Alsahhi, N. R. I. (2020). The representation of multiple intelligences in the science textbook and the extent of awareness of science teachers at the intermediate stage of this theory. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100706. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100706>
- Arafa, B. (2014). An evaluation study of the reflection of Gardner's theory in multiple intelligences in the activities of the new curriculum for science in the fourth grade. *Journal of the Union of Egyptian Universities for Education and Psychology*, 12(3).
- Armstrong, T. (2009). Multiple intelligences in the classroom (3rd ed.). ASCD.
- Arslanoğlu, K. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının çoklu zekâ kuramına göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Babbie, E. (2021). The practice of social research (15th ed.). Cengage Learning.
- Başbayrak, M., & Örgü Yaşar, F. (2021). 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının çoklu zekâ kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(69), 1066–1077. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2417>
- Berk, Ş., & Özer, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin düşünceler. *Tarih Okulu Dergisi*, 17(73), 3241–3256. <https://doi.org/10.29228/joh.78177>
- Botelho, M. (2003). *Multiple intelligences theory in English language teaching and analysis of current textbooks, materials, and teachers' perceptions*. [Unpublished master's thesis]. Ohio University.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bümen, N. T. (2005). *Okullarda çoklu zekâ kuramı*. Pegem A Yayıncılık.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. baskı). Celepler Matbaacılık.

- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (n.d.). The theory of multiple intelligences. Project Zero, Harvard Graduate School of Education. <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Theory%20of%20MI.pdf>
- Ebadi, S., Sabzevari, S., & Beigzadeh, M. (2015). The representation of multiple intelligence types in touchstone series course books. *English for Specific Purposes World*, 1(16), 1–24.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3rd ed.). Basic Books.
- Gardner, H. (2013). *Çoklu zekâ: Yeni ufuklar* (A. Gül, Çev.). Optimist Yayınları.
- Gardner, H. (2025, February 11). MI at 42. Howard Gardner Official Website. <https://www.howardgardner.com/howards-blog/a-resurgence-of-interest-in-existential-intelligence-why-now?>
- Güloğlu, F., & Özay Köse, E. (2020). Sosyal bilimler ve fen lisesi öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 1-17. <https://doi.org/10.29129/inujgse.570417>
- Korkmaz, N., & Dolu, G. (2023, 16-17 Eylül). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi [Sözlü bildiri]. 2. Bilisel International World Science and Research Congress, İstanbul, Türkiye.
- Koyuncuoğlu, A., & Kaya, Z. (2020). 6. sınıf fen bilimleri ders kitabının çoklu zekâ kuramı açısından incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 19-45.
- Kurt, M., Gümüş, İ., & Temelli, A. (2013). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin tutum ve akademik başarılarına etkisinin motivasyon stillerine göre analizi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 135-153.
- Küçük, M., Madran Balık, V., Akdoğan, A., & Aslan, E. (2022). İletişim ve çoklu zekâ kapsamında ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı incelemesi. *Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science*, 9(61), 526-538. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.66551>

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Fen bilimleri dersi öğretim programı* (3-8. sınıflar). MEB Yayınları.
- Muradoğlu Özbay, S. (2008). *İlköğretim II. kademe (6. ve 7. sınıf) fen bilgisi ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin çoklu zekâ kuramı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi..
- Palmberg, R. (2011). *Multiple intelligences revisited*. Finland: Palmsoft Publications.
- Rajeh, N. R. I. A. (2020). The representation of multiple intelligences in the science textbook and the extent of awareness of science teachers at the intermediate stage of this theory. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100706. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100706>
- Şaban, A. (2010). *Çoklu zekâ kuramı ve Türk eğitim sistemine yansımaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahan, A. (2018). *Fen bilimleri öğretiminde çoklu zekâ destekli eğitim modelinin öğrenci başarısına ve fen tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Taase, Y. (2012). Multiple intelligence theory and Iranian textbooks: An analysis. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 16(1), 73–82.
- Taaseh, Y., Mohebbi, A., & Mirzaei, F. (2014). Intelligence profile of Iranian domestically designed and published ELT textbooks and students' multiple intelligences. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(4), 24–31.
- Tanrikulu, E., & Tüysüz, M. (2024). Ortaokul fen bilimleri ders kitabında yer alan etkinliklerin çoklu zekâ türlerine göre incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(3), 1588-1604. <https://doi.org/10.24315/tred.1430876>

- Temur, S. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metninin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, Ek Sayı 1*, 19–41. <https://doi.org/10.15390/EB.2025.13988>
- Tüysüz, M. (2015). *5e öğrenme döngüsü ve çoklu zekâ kuramının 9. sınıf öğrencilerinin kimyasal özellikler ünitesi üzerindeki başarılarına, Kimya dersine olan tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Üreyi, M., & Çepni, S. (2014). Fen temelli ve disiplinler arası okul bahçesi programının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerine etkisinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 537-548.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yaratıcı Yazma Açısından İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Kübra ONÜŞGÜN¹, Salim DURUKOĞLU²

1 Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, kubra13gun@gmail.com. ORCID: 0000-0002-7109-7837

2 Doç. Dr. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sdurukoglu@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2429-7609

Gönderilme Tarihi: 30.05.2025 Kabul Tarihi: 05.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1710093

Atıf: “Onüşgün, K., & Durukoğlu, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının yaratıcı yazma açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 54(1), 187-226. DOI: 10.37669/milliegitim.1710093”

Öz

Bu çalışmada, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yaratıcı yazma açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Yenilenen programda, yaratıcı yazma gibi üst düzey düşünmeyi, duygu ve düşünceleri ifade edebilme becerilerini geliştirebilmeyi amaçlayan bir konunun nasıl ele alındığı, ne kadar yer bulduğu, hangi öğrenme çıktılarıyla desteklendiğinin incelenmesi önemlidir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın verileri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın incelenmesi sonucunda elde edilmiştir. İlgili verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Öncelikle yaratıcı yazmayla ilgili alan yazını taraması yapılmış ve çalışmalarda yer alan anahtar kavramların listesi oluşturulmuştur. Bu kavramlar, beş Türkçe uzmanına sunulmuş ve ortaokul seviyesi için uygunlukları tespit edilmiştir. Programda yer alan her başlık incelenerek uzmanlar tarafından ortak görüş sağlanan “yaratıcılık, yaratıcı yazma, yazılı üretim, okuryazarlık becerileri, yazma becerileri, hayal gücü, bakış açısı, eleştirel düşünme, üst düzey düşünme, yaratıcı düşünme, yaratıcı dil, yaratıcı fikir, merak, kurgu, beyin fırtınası, zihin haritaları, serbest yazma, empati kurma, özgün olma, içerik oluşturma, alternatif çözümler bulma, karakter oluşturma, diyalog oluşturma” anahtar kavramlarının geçiş sıklıklarına yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı yazmayla ilgili en fazla okuryazarlık becerileri (f=248), yazma becerisi (f=118); en az ise kurgu (f=1) ve karakter oluşturma (f=3) kavramlarına yer verildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra üst düzey düşünme becerisi, özgün olma, yaratıcı dil, yazılı dil gibi kavramlara da yer verilmiştir. Bu açıdan öğretim programının yaratıcı yazmayı geliştirmeye yönelik hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitelikli ve özgün yazıların oluşturulabilmesi için kurgu, hayal gücü, karakter ve diyalog oluşturma kavramlarının frekanslarının artırılması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, yazma becerisi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yaratıcı yazma

Examination of the Century of Türkiye Education Model Secondary School Turkish Course Curriculum in Terms of Creative Writing

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study aims to examine the 2024 Turkish Language Curriculum in terms of creative writing. In the revised curriculum, it is important to investigate how a subject such as creative writing -which seeks to enhance higher-order thinking and the ability to express emotions and ideas -is addressed, to what extent it is included, and which learning outcomes support it. The study employed a qualitative case study design, one of the qualitative research methods. Data were obtained through a detailed examination of the Century of Türkiye Education Model Turkish Language Curriculum for Secondary Schools, prepared by the Ministry of National Education. Content analysis was used to analyze the collected data. Initially, a literature review on creative writing was conducted, and a list of key concepts identified in previous studies was compiled. These concepts were then presented to five Turkish language experts, who evaluated their appropriateness for the secondary school level. Each section of the curriculum was analyzed, and the frequency of key concepts -on which the experts reached a consensus- was recorded. These concepts included: creativity, creative writing, written production, literacy skills, writing skills, imagination, perspective, critical thinking, higher-order thinking, creative thinking, creative language, creative ideas, curiosity, fiction, brainstorming, mind mapping, free writing, empathy, originality, content creation, finding alternative solutions, character development, and dialogue formation. The findings revealed that the most frequently occurring concepts related to creative writing were literacy skills ($f=248$) and writing skills ($f=118$), while the least frequently occurring were fiction ($f=1$) and character development ($f=3$). Additionally, concepts such as higher-order thinking, originality, creative language, and written expression were also included in the curriculum. These results indicate that the curriculum was designed to promote the development of creative writing. It is recommended that the frequencies of concepts such as fiction, imagination, character creation, and dialogue formation be increased in order to support the production of more qualified and original written texts.

Keywords: Turkish education, writing skill, the Century of Türkiye Education Model, creative writing

Giriş

Bireylerin tüm yönleriyle gelişim sağlamasını amaçlayan Türk eğitim sisteminde, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, birçok bileşenin bir araya getirilip güncelliğin yakalanmasını ve yeni bir bakış açısı kazandırmayı hedefleyen kapsamlı bir eğitim reformudur (Arslankara & Arslankara, 2024). “Köklerden Geleceğe” sloganıyla hazırlanan bu modelde amaç; insanın kendini tanımasını ve keşfetmesini sağlayarak onların ilgileri, kabiliyetleri ölçüsünde esnek ve özgür öğrenme ortamlarında öğrenme sürecinin yapılandırılmasını sağlamaktır

(Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], Ortak Metin, 2024, s. 4). Öğretim programları birden fazla bileşene sahip yapılardır. Bu nedenle toplumu modern dünyanın parçası hâline getirecek niteliğe sahip olmalı ve bu doğrultuda hazırlanmalıdır (Kurudayıoğlu & Soysal, 2016). Yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile de yeni nesillerin ana dillerini en yetkin biçimde kullanabilmeleri, Türkçenin zenginliklerini anlayabilmeleri ve dil aracılığıyla Türk kültür ve değerlerini en doğru biçimde özümseyebilmeleri hedeflenmiştir (MEB, Öğretim Programı, 2024).

Türkçe Dersi Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri üzerine oluşturulmuştur. 2019 yılında yayımlanan öğretim programında olduğu gibi bu programda da geleneksel dil bilgisi öğretiminden kaçınılmış ve diğer programdan farklı olarak “dil bilgisi” yerine “dil yapıları” ifadesi kullanılmıştır (MEB, Öğretim Programı, 2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde , öğrencilerin süreç içerisinde yaratıcı düşünceleri, yazmaları, çözüm üretmeleri üzerinde durulmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da “öğrenme çıktıları” başlığı altında dilin yaratıcı kullanılmasına yer verilmiştir (MEB, Öğretim Programı, 2024). Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı yaratıcı yazma açısından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaratıcı yazmayla ilgili belirlenen anahtar kavramların geçiş sıklığı nedir?” problem cümlesiyle araştırmanın problem durumu ortaya konmuştur. Türkçe öğretiminin amaçlarını, beceri alanlarını, dil yapılarını, öğrenme çıktılarını yeniden yapılandıran bu programda; yaratıcı yazmanın nasıl ele alındığı programın başarısı açısından önem taşımaktadır. Yaratıcı yazma, öğrencilerin sadece yazma becerilerini değil aynı zamanda hayal gücü, özgün ve eleştirel düşünme, zengin dil yapılarını keşfetme, estetik duyarlılık geliştirme yönlerini de geliştirmektedir (Maltepe, 2006). Bu nedenle yaratıcı yazmayla ilgili belirlenen anahtar kavramların, program içinde hangi sıklıkla geçtiğinin belirlenmesi önemli hâle gelmektedir. Alan yazınında henüz Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yaratıcı yazmayla ilgili kavramların nasıl ve hangi sıklıkla kullanıldığıyla ilgili bir çalışma bulunmamaktadır. Yapılan bu çalışma ile alan yazınına katkıda bulunmak ve belirlenen eksikliği gidermek amaçlanmıştır.

Yazma Becerisi

Dört temel beceri arasında en son gelişen yazma becerisi; insanın zihin yoluyla ürettiği duygu, hayal, gözlem, fikir, istek, izlenim, yaşam, yaşantı gibi olguların karşı tarafa aktarılması amacıyla geliştirilmiş olan dil ve onun araçları olan alfabe, yazı, noktalama işaretleri ile ağaca, taş, toprağa, metale, kâğıda, sanal ortama iz bırakma işidir (Topuzkanamış, 2014). Bunun yanında yazma, duyguların ve düşüncelerin ifade edilmesi için gerekli sembolleri ve işaretleri motorsal olarak ifade etmedir (Akyol, 2011). Akkaya ve Doyumğaç'a (2020) göre yazma becerisi, insan beyninin büyük çaba harcayarak başarıya ulaştığı karmaşık bir süreçtir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerileri çerçevesinde oluşturulan Türkçe alan becerileri, birbirleriyle bütünleşik nitelik taşımaktadır. Program içerisinde Türkçe alan becerisi olarak yer verilen beceriler için süreç bileşenleri oluşturulmuştur. Bu becerilerden olan yazma becerisi; yazmayı yönetme, içerik oluşturma, kural uygulama ve yansıtma, bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır (MEB, 2024). Öğrenciler, yazma sayesinde dinlediklerini/izlediklerini mantığa uygun bir şekilde sıralamayı, hayal ederek yeniden kurgulama kabiliyetlerini ve ana dillerini daha iyi kullanabilme yeteneğini elde ederler (Belet, 2008). Türkiye Yüzyılı Maarif Model'de yazma becerisi uygulama esasları şöyle belirtilmiştir:

1. Öğrencinin yazma beceri seviyesi eğitim öğretim yılı başında yapılan tanılama ölçümleri ile değerlendirilir, devam eden süreçte de değerlendirilerek yazma becerisi gelişimi yıl boyunca izlenir. Tanılama sonrasında ihtiyaç duyulan alanların gelişimine yönelik uygulamalar yapılır.
2. Paragraf seviyesinde yazma etkinlikleri; her bir sınıf seviyesinde, dönem başındaki temalarda ya da yeni metin yapısına geçerken yapılır. Bu etkinlikler öğrenciye yazmayı sevdirmenin yanında sistemli ve kademeli olarak içerik oluşturma olanağı sağlayan çalışmalardan oluşur. Paragraf içerik yapıları ilerleyen temalarda genişletilerek tam metin yazma seviyesine dönüştürülür.
3. Öğrencinin yazma becerisi ile ilgili plan yapma, metin (taslak) oluşturma, metni gözden geçirme (değerlendirme ve düzenleme) ve paylaşma stratejilerini amaca ve mevcut olanaklara bağlı olarak ayrı ayrı ya da birlikte kullanması sağlanır.

4. Yazma becerisine yönelik öğrenme çıktıları oluşturulurken “yazılı üretim” ve “yazılı etkileşim” kategorileri dikkate alınmıştır. Bu kategoriler bazen birlikte bazen de ayrı ayrı öğrenme çıktılarına yansıtılmıştır. Bireysel yazma etkinliklerine yönelik öğrenme çıktıları “yazılı üretim”, yazışmaya yönelik olanlar ise “yazılı etkileşim” olarak değerlendirilir. Bununla birlikte dilin kendiliğinden gelen işleyişi, kimi zaman iki işlevi bir araya getirir ve çoğu öğrenme çıktısının her iki işlev için de birlikte işe koşulmasını gerekli kılar.
5. Öğrenme çıktılarının bazıları birbirinin ön koşuludur. Örneğin, “Yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme” kapsamında öğrencinin planlama stratejisini kullanması, üretimle ilgili öğrenme çıktılarının çoğunda ön koşuldur. Bu nedenle ön koşul niteliğindeki öğrenme çıktılarına ulaşılmadan onun kullanımını gerektiren öğrenme çıktılarına yönelik çalışmalara geçilmez. Gerektiğinde ek çalışmalarla ön koşul olan beceriler geliştirilir.
6. Yazma becerisinin geliştirilmesinde çoğunlukla öğretim desteğine ihtiyaç duyulduğundan özellikle strateji ve yöntem öğretimi ile yorumlama, değerlendirme ve eleştirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren öğrenme çıktılarında model olmayı içeren öğretim süreçlerine yer verilir.
7. Öğrencinin yazılı etkileşimi ve dijital yazma yetkinliğinin geliştirilmesi için geleneksel yazma araçlarının yanı sıra dijital ortama uygun yazma araçları da kullanılır ve bu alana özgü türler verilir.
8. Öğrenci, yazılı ürünlerini ve seçkilerini (günlük, anı, gezi, şiir, alıntı, özdeyiş, atasözü ve deyim vb.) içeren bir dosya hazırlamaya teşvik edilerek yazar kimliği oluşturma konusunda desteklenir. Öğrencinin yazma beceri seviyesi eğitim öğretim yılı başında yapılan tanılama ölçümleri ile değerlendirilir, devam eden süreçte de değerlendirilerek yazma becerisi gelişimi yıl boyunca izlenir. Tanılama sonrasında ihtiyaç duyulan alanların gelişimine yönelik uygulamalar yapılır (MEB, Öğretim Programı, 2024: 8-9).

Yapılandırmacı eğitim modelinin benimsendiği Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarında ürün temelli yazma yaklaşımı yerine süreç temelli yazma yaklaşımına geçilmiştir. Ürün temelli yazma yaklaşımında sadece öğrencilerin belirli bir zaman sonunda çıkardıkları ürünlere bakılıp

değerlendirme yapılmaktaydı. Bu durum, yazının sadece şekilsel yönünün ve dil bilgisi kurallarına uygunluğunun esas alınmasına neden olmaktadır (Clark, 2012). Süreç temelli yazmada ise “ne” yazıldığı değil “nasıl” yazıldığı önemli hâle gelmiştir. Bu süreç, bireylerin keşfediciliğini ve üreticiliğini artırmaktadır. Düşünceler, hazır kalıplar hâlinde değil yeniden keşfedilerek üretilmekte (Lee, 2012) ve yazarken yeni alt beceriler ve stratejiler oluşturulmaktadır (Özdemir, 2014). Bu alt becerilerden biri olan yaratıcı yazmayla ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Yaratıcı Yazma

Toplum, değişen dünya şartları içerisinde sürekli değişim ve gelişim gösteren canlı bir yapıdır. Günlük hayat içerisinde bu değişim ve gelişim nedeniyle karşılaşılan sorunların çözülebilmesi için yeni bakış açıları sunan, araştıran, eleştiren, öz güveni yüksek olan bireylere ihtiyaç vardır (Akbaba, 2020). Kendini özgün bir şekilde ifade etmenin en etkili yollarından biri olan yaratıcılık kavramı bu aşamada ortaya çıkmaktadır. Yaratıcılık; orijinallik ve yenilik içeren her türlü bilgidir (Tonyalı, 2010). Öğrencilerin tüm hayatları boyunca özgün fikirler ortaya koyabilmeleri ve toplum içinde farklılık ve farkındalık oluşturabilmeleri için yaratıcılık önemli bir kavramdır (Göçen, 2020). Öğrencilerin düşünce dünyası geliştikçe yaratıcılıkları da gelişmektedir. Kendini özgün bir şekilde ifade eden öğrenci, hayatın beklenmedik sorunları karşısında yaratıcılığı sayesinde farklı çözüm yolları bulabilir. Bu nedenle yaratıcılık kavramıyla ilgili birçok çalışma yapılmış ve disiplinlerin içerisinde aranan bir kavram hâline gelmiştir.

Süreç temelli yazma modelinde yer alan yaratıcı yazmanın temelini, öğrencinin kendisi oluşturmaktadır. Öğrencinin hayal dünyasını, fikirlerini keşfetmesi; görüşlerini ifade etmesi ve bunları tutarlı şekilde kâğıda dökmesi amaçlanır (Coşkun & Yılmaz, 2020). Yaratıcı yazmada birey, dış dünyadaki izlenimlerini baskı altında kalmadan, engellenmeden hayal dünyasında yeniden kurgulayarak özgün bir tarzda ortaya koyar (Aydeniz, 2022, s. 136). Yazılan bilgilerin doğruluğu veya yanlışlığı önemli değildir. Çocukların yaratıcılıklarına güven duymaları sağlanmalıdır ve sorgulayıcı olmadan öğretmen tarafından rehberlik edilmelidir (Güneş, 2013). Öğrenci, özgünlüğü yakalayıp hayal dünyasını keşfettikten sonra kendini, kendi ifade cümleleri ile anlatmaya başlar (Brookes & Marshall, 2004; Öztürk, 2007). Böylelikle öz güven kazanır ve yazma becerisine olan sevgisi artar.

Yazma becerisinin gelişmesi için öğretmen de önemli bir faktördür. Başarılı yönetilmiş bir yazma süreci, ilgili etkinlikler sonucunda öğrenci gelişimine katkı sağlayacak metinlerin ortaya çıkmasını sağlayabilir. Bunun için öğrencilerin düşüncelerini sınırlamadan, hayal dünyalarında özgürce dolaşmaları sağlanarak, dış dünyaya dair algılarını özgür şekilde ifade etmelerine izin verilerek yaratıcı yazma becerisini geliştirme amaçlarına ulaşılabilir (Maltepe, 2006). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'ne göre (2024, s. 24) yaratıcılık; öğrencilerin olaylara farklı açılardan bakarak geçmiş deneyimlerini de işin içine katmalarına, kalıplaşmış yargıların dışına çıkıp yeni durumlara uyum sağlayarak özgün ürün ortaya koymalarına, fikir üretmeleri ve problemlere çözümler bulmalarına ilişkin zihinsel örüntüleri ifade etmektedir. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde “yaratıcı yazı yazabilme” öğrenme çıktısıyla ilgili verilen açıklama şu şekildedir (s. 83):

“Yaratıcı yazı yazabilme hem yazılı üretimde hem de yazılı etkileşimde işe koşulabilecek becerilerdendir. Yaratıcı yazı yazabilme kapsamında öğrenciden bir olay, konu, durum vb. ile ilgili farklı bakış açıları geliştirmesi; yazılarında farklı tema, karakter ve olay örgülerini çeşitli açılardan ele alması; deneyimlerini, duygularını, düşüncelerini ve gözlemlerini hayal gücüyle birleştirerek yazılarını zenginleştirmesi beklenir. Öğrenciden yazılarında özgün çözümlere, karakterlere ve diyaloglara yer vermesi beklenmektedir. Öğrenci, yaratıcı yazma yeteneklerini kullanarak geleneksel anlatı yapılarından farklı ve yeni yazı tarzları metin türleri deneyebilir. Bu denemeler esnasında uygun ortam oluşturularak grup çalışmasından da faydalanılabilir. Dili yaratıcı biçimde kullanma çalışmalarında öğrenciden duygu, düşünce ve hayallerini şiir veya düzyazı ile ifade etmeleri beklenir. Ayrıca gerekli görüldüğü durumlarda bu öğrenme çıktısına dayalı olarak yaratıcı yazma çalışmaları yaptırılabilir.”

Programın “üretim atölyeleri” başlığı altında Türkçe dersinde gerçekleştirilen eğitim öğretim sonucunda ortaya bir ürün çıkarılması beklenmektedir. Üretilen ürünün dil becerisine uygun olması gerekmektedir. Her sınıf seviyesinde temaların sonunda bir konuşma ve bir de yazma olmak üzere iki üretim atölyesi yer almaktadır. Her atölye; planlama, üretim ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Atölye çalışmalarında araştırmamızın konusunu oluşturan yazma becerisi, yaratıcılık, yaratıcı yazmak, metin üretimiyle ilgili dikkat edilmesi gerekenler aşağıda sıralanmıştır (MEB, Öğretim Programı, 2024, s. 17):

- Yazma atölyelerinde öğrencilerin duygu, düşünce ve yaratıcılıklarını; derslerde kazandıkları yazma becerilerini [yazmayı yönetme, kural uygulama, içerik oluşturma, kendini uyarlama (öz yansıtma)] kullanarak ürüne dönüştürmeleri beklenir.
- Yazma atölyelerinde öğrencilere seviyelerine uygun çeşitli çalışmalar (dilekçe, mektup, hikâye, gezi yazısı, anı yazma; rapor hazırlama, sosyal medya yazışması, dinleme/izleme listesi oluşturma, fiziki ve dijital kitaplık oluşturma vb.) yaptırılır.
- Atölyelerde kendini tekrarlayan ve tek tip yazılardan ziyade öğrencilerin yaratıcılığını ve hayal gücünü destekleyen, kendilerini rahatça ifade etmelerini sağlayan ilgi çekici etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğretmen, atölye çalışmalarında kullanılacak metin türü/türleri hakkında temel bilgileri paylaşır. Türü temsil eden nitelikli örnek metinler sınıfta incelenerek öğrencilerin bu tür/türlerde metin üretmeleri sağlanır.

Her üretim atölyesi sürecinin gözlem formu, dereceli puanlama anahtarı ve kontrol listesi gibi ölçme araçlarıyla değerlendirilmesi istenmektedir. Üretilen metinlerin millî ve manevî değerlere uygun olması, hak ve özgürlükleri önemseyen içeriklerle oluşturulması önemlidir. Bu doğrultuda, süreç içerisinde öğretmenlerin rehberlik yapmasına gereksinim duyulmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde (2024) öğrenme çıktılarının sınıf içinde ve dışında yapılacak olan tüm etkinliklerde, okuryazarlık süreç bileşenlerinin nüfuz ettirilmesi ve bu becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Süreç bileşenlerinde öğrencilerin temel bilgileri tanımlaması ve anlaması daha sonra bunları çözümleyerek farkındalık düzeyine ulaşması ve eyleme geçmesi beklenmektedir (MEB, Ortak Metin, 2024). Okuryazarlık becerilerini kazanıp işlevsel aşamayı ileri düzeye taşıyan öğrenci de yaratıcı yazma becerisini geliştiren sürece girmektedir. Bu nedenle okuryazarlık becerileri ile yaratıcı yazma, birbirini derinleştiren ve pekiştiren iki kavramdır.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın dayandığı model ayrıntılı biçimde tanıtılmakta, çalışmada kullanılan materyaller açıklanmakta, veri toplama sürecinde izlenen aşamalar ve bu süreçte kullanılan araçlar üzerinde durulmakta, son olarak elde edilen verilerin hangi yöntemlerle analiz edildiği ve yorumlandığı kapsamlı biçimde ele alınmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması tercih edilmiştir. Merriam’e (2013) göre durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine incelenmesidir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, incelenecek içeriğin kodlanarak belirlenen kategorilerde sınıflandırılması ve kavramlar ile kelime gruplarının tekrar sıklıklarına bakılmasıdır (Gül & Nizam, 2021). Nitel içerik analizi, sayısallaştırma güvenilirliğini artırır (Metin & Ünal, 2022), yani tekrarlanan çalışmalarda aynı sonuçların elde edilmesini sağlar. İçerik analizinde anahtar kelimelerin sıklıklarına bakılarak programda, yaratıcı yazmayla ilgili hangi kavramların öncelikli olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında daha az kullanılarak ikincil veya dolaylı vurguya sahip olan kavramlar ortaya konmuştur. Araştırma problemine uygun olarak nesnel, ölçülebilir ve karşılaştırılabilir sonuçlar sunmak amaçlanmıştır.

Çalışma Materyali

Çalışmanın materyalini, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı oluşturmaktadır. Bu öğretim programlarından olan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar için) yaratıcı yazma açısından incelenmiş ve belirlenen anahtar kavramların geçiş sıklıkları tablolar ve grafikler hâlinde verilmiştir. Çalışma materyaline, “<https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/ortaokul-turkce-dersi>” internet sitesinden erişim sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı üzerinde yapılan doküman analizi ile toplanmıştır. Alan yazınında yaratıcı yazmayla ilgili yapılan çalışmalar (Akyol, 2008; Buhrke’den (2002) aktaran Cavkaytar, 2010; Gündüz & Şimşek, 2016; Maltepe, 2006; Mutlu, 2020; Öztürk, 2007; Temizkan, 2010; Temizyürek & Bulut, 2016; Tompkins, 2007; Topçuoğlu Ünal & Sever, 2012; Üstündağ, 2014)) incelenmiş ve çalışmalarda konuyla ilgili anahtar kavramlar belirlenmiştir. Bu kavramlar “yaratıcılık, yaratıcı yazma, yazılı üretim, okuryazarlık becerileri, yazma becerileri, hayal gücü, bakış açısı, eleştirel düşünme, üst düzey düşünme, yaratıcı düşünme, yaratıcı dil, yaratıcı fikir, merak, kurgu, beyin fırtınası, zihin haritaları, serbest yazma, empati kurma,

özgün olma, içerik oluşturma, alternatif çözümler bulma, karakter oluşturma, diyalog oluşturma” şeklinde sıralanmıştır.

Belirlenen anahtar kavramlar, Google Form yoluyla oluşturulan “Yaratıcı Yazmayla İlgili Anahtar Kavramların Belirlenmesine Yönelik Uzman Görüşü Formu”na eklenmiş; bu form Türkçe eğitimi alanında uzman olan 5 kişiye gönderilmiş ve görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı taranmış ve bu sözcüklerin geçiş sıklığı belirlenmiştir. Anahtar sözcüklerin geçiş sıklığı (f =frekans) tablolar ve grafikler hâlinde verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirmiş olduğu formül kullanılmıştır. Bu formül, Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) şeklinde ifade edilmektedir. Alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde araştırmanın güvenilirliği %87 olarak bulunmuştur. Güvenirlik hesaplarının %70 üzerinde çıkması, araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles & Huberman, 1994). Veri kaynağı olarak belirlenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenerek “yaratıcılık, yaratıcı yazma, yazılı üretim, okuryazarlık becerileri, yazma becerileri, hayal gücü, bakış açısı, eleştirel düşünme, üst düzey düşünme, yaratıcı düşünme, yaratıcı dil, yaratıcı fikir, merak, kurgu, beyin fırtınası, zihin haritaları, serbest yazma, empati kurma, özgün olma, içerik oluşturma, alternatif çözümler bulma, karakter oluşturma, diyalog oluşturma” anahtar kavramlarının geçiş sıklıklarıyla ilgili tablolar oluşturulmuştur. Ayrıca görsellikten faydalanarak anlaşılabilirliği artırmak için sütun grafikleri de kullanılmıştır. Sonuç kısmında ise anahtar kavramların toplam frekansını gösteren tablo ve çizgi grafiği verilmiştir. Bu sayede programın yaratıcı yazmayla ilgili içeriği belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada, yaratıcı yazmayla ilgili anahtar kavramların geçiş sıklığı belirlenirken sadece genel metin ve yazma becerisiyle ilgili öğrenme çıktıları ele alınmıştır. Yazma becerisinin dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle ortak olan öğrenme çıktıları çalışmaya dâhil edilmemiştir. Örneğin 7. sınıf öğrenme kanıtları başlığı altındaki “Dinleme/izleme ve okuma becerilerinin öğrenme

çıktılarına ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmek için sözcük ilişkilendirme, çoktan seçmeli/açık uçlu/iki bileşenli soru, kavram haritası, zihin haritası, bilgi aktarımı kullanılır.” maddesinde, bu çalışmada geçiş sıklığına bakılan “zihin haritası” anahtar kavramı, dinleme ve okuma becerileri başlığında yer aldığı için değerlendirilmemiş ve geçiş sıklığı hesaplanırken dâhil edilmemiştir. Sınıf seviyelerine ait öğrenme çıktıları incelenirken de aynı yol izlenmiş sadece yazma becerisi çıktılarında ilgili anahtar kavramlar taranmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki ana başlıklar altında yaratıcı yazmayla ilgili yer alan kavramların geçiş sıklıklarına yer verilmiş, bunlar grafik ve tablolar hâlinde belirtilmiştir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçları başlığında yer alan yaratıcı yazmayla ilgili kavramlar nelerdir? sorusuna verilen cevaplar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

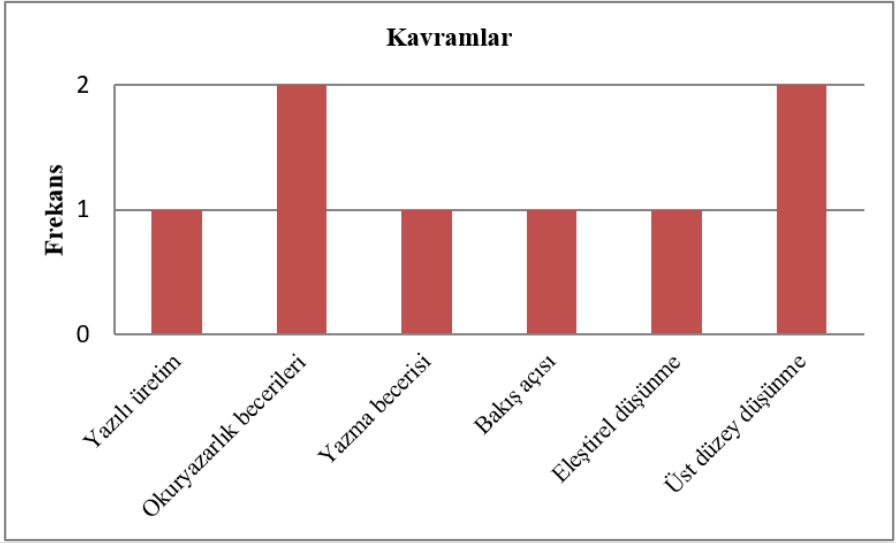
Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçları Başlığında Yer Alan Yaratıcı Yazmayla İlgili Kavramlar

Kavramlar	f	%
Yazılı üretim	1	12.5
Okuryazarlık becerileri	2	25
Yazma becerisi	1	12.5
Bakış açısı	1	12.5
Eleştirel düşünme	1	12.5
Üst düzey düşünme	2	25
Toplam	8	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ilgili başlıkta en fazla okuryazarlık becerileri ve üst düzey düşünme (f=2) kavramlarına yer verilmiştir. Her iki kavram da bu başlıkta eşit orana sahiptir. Yer alan diğer kavramların frekans değerleri (f=1) birbirine eşittir.

Grafik 1

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçları Başlığında Yer Alan Yaratıcı Yazmayla İlgili Kavramlar



Grafik 1'den anlaşılacağı üzere kullanılan anahtar kavramların frekansları düzenli dağılım göstermiştir. Verilerden hareketle programın temel yaklaşımı ve özel amaçları arasında önceliğin okuryazarlık becerisine ve üst düzey düşünmeye ayrıldığı söylenebilir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Esaslar başlığında yer alan yaratıcı yazmayla ilgili kavramlar nelerdir? sorusuna verilen cevaplar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

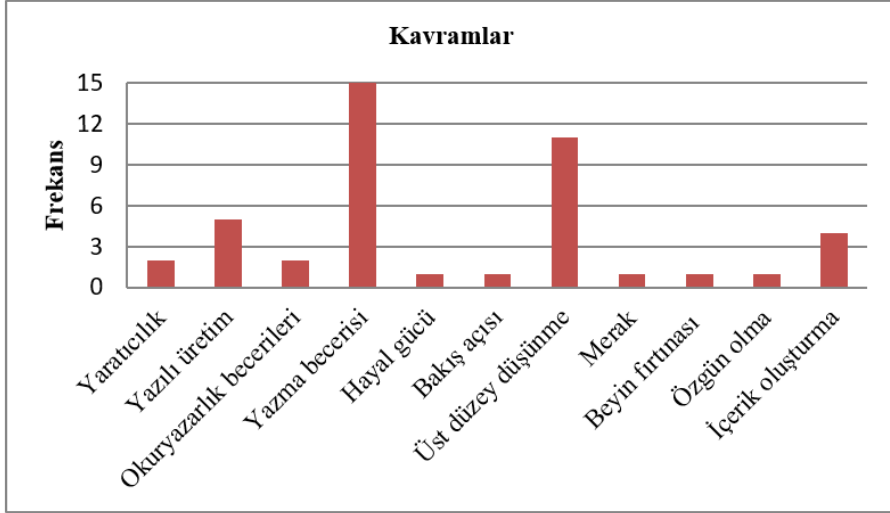
Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Esaslar Başlığında Yer Alan Yaratıcı Yazmayla İlgili Kavramlar

Kavramlar	f	%
Yaratıcılık	2	4.55
Yazılı üretim	5	11,37
Okuryazarlık becerileri	2	4.55
Yazma becerisi	15	34.09
Hayal gücü	1	2.27
Bakış açısı	1	2.27
Üst düzey düşünme	11	25
Merak	1	2.27
Beyin fırtınası	1	2.27
Özgün olma	1	2.27
İçerik oluşturma	4	9.09
Toplam	44	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere ilgili başlıkta en fazla yazma becerisine (f=15) yer verilmiştir. Bu durum, Türkçe dersi işlenirken yazılı üretime verilen önemi göstermektedir. Bu kavramı üst düzey düşünme (f=11) takip etmektedir. Öğrencilerin derinlemesine düşünmesi; analiz, sentez gibi üst düzey düşünme becerileri ile yazma becerilerinin desteklenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. İçerik oluşturma (f=4) ve yazılı üretim (f=3) kavramlarıyla öğrencilerin yaratıcı yazma için teşvik edildiği söylenebilir. Hayal gücü, bakış açısı, merak, beyin fırtınası, özgün olma kavramları (f=1) aynı değere sahiptir. Bu başlık altında, ilgili kavramlar alt düzeyde kalmış ve yazma becerisini destekleyici maddeler olarak değerlendirilmiştir.

Grafik 2

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Esaslar Başlığında Yer Alan Yaratıcı Yazmayla İlgili Kavramlar



Grafik 2'den anlaşıldığı üzere programın uygulama aşamasında yazma becerisine yani üretime önem verilmiştir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kazanarak ortaya ürün koymalarının hedeflendiği söylenebilir. Programın uygulanması başlığında, kavram sayısı diğer başlığa göre fazla olmasına rağmen geçiş sıklıkları azdır. Uygulama aşamasında yazma becerisiyle ilgili kavramların sıklıklarının artırılması öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklemek açısından önemlidir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı başlığında yer alan yaratıcı yazmayla ilgili kavramlar nelerdir? sorusuna verilen cevaplar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

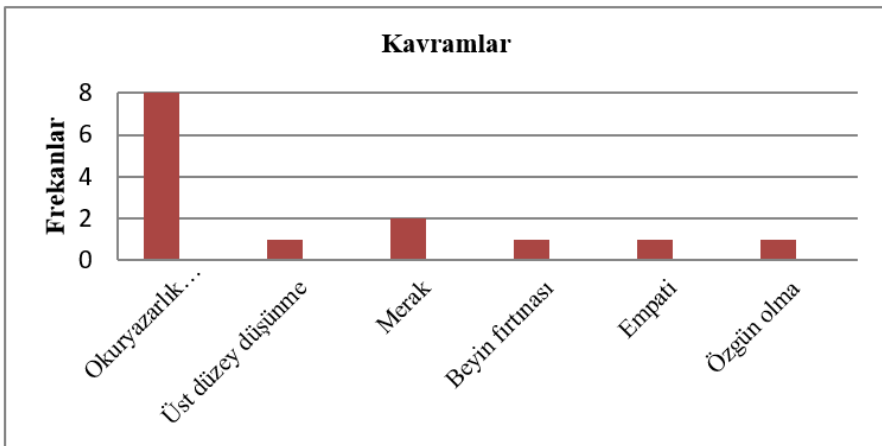
Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı Başlığında Yer Alan Yaratıcı Yazmayla İlgili Kavramlar

Kavramlar	f	%
Okuryazarlık becerileri	8	57.14
Üst düzey düşünme	1	7.14
Merak	2	14.29
Beyin fırtınası	1	7.14
Empati	1	7.14
Özgün olma	1	7.14
Toplam	14	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere okuryazarlık becerileri (f=8) programın temel yaklaşımı ve özel amaçları başlığında olduğu gibi bu başlıkta da en fazla değere sahiptir. Bu açıdan bakıldığında zaman, program hazırlanırken temel dil ve yazma becerilerine, anlamaya, üretime, yazılı iletişime odaklanıldığı söylenebilir. İkinci sırada yer alan merak (f=2) kavramı da yaratıcı yazmayı destekleyen önemli bir unsurdur. İlgili başlıkta, diğer kavramların dağılımının eşit (f=1) olduğu görülmektedir.

Grafik 3

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı Başlığında Yer Alan Yaratıcı Yazmayla İlgili Kavramlar



Grafik 3'te görüldüğü üzere programın yapısında “okuryazarlık becerileri” temel alınan anahtar kavramdır. Bu temel yaklaşımla öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmeye çalışıldığı söylenebilir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Sınıf Düzeylerine Ait Temalar başlığında yer alan yaratıcı yazmayla ilgili kavramlar nelerdir? sorusuna verilen cevaplar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

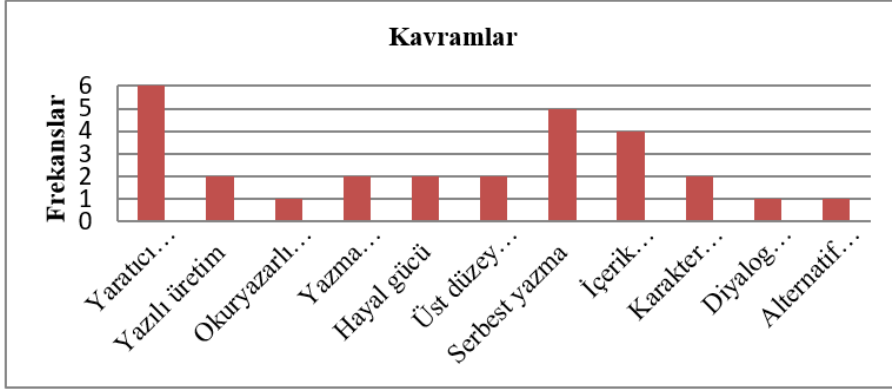
Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Sınıf Düzeylerine Ait Temalar Başlığında Yer Alan Yaratıcı Yazmayla İlgili Kavramlar

Kavramlar	f	%
Yaratıcı yazma	6	21.43
Yazılı üretim	2	7.14
Okuryazarlık becerileri	1	3.57
Yazma becerileri	2	7.14
Hayal gücü	2	7.14
Üst düzey düşünme	2	7.14
Serbest yazma	5	17.86
İçerik oluşturma	4	14.29
Karakter oluşturma	2	7.14
Diyalog oluşturma	1	3.57
Alternatif çözümler bulma	1	3.57
Toplam	28	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere en fazla yaratıcı yazma (f=6) kavramı kullanılmıştır. Sınıf düzeylerine ait temalarda bu kavramın sıklığının fazla olması programının yaratıcı yazmaya önem verdiğini göstermektedir. Bu kavramın hemen ardından gelen serbest yazma (f=5) öğrencilerin özgür ve yaratıcı bir şekilde kendilerini ifade etmeleri açısından değer taşımaktadır. İçerik oluşturma (f=4) kavramı da yazılı üretimin temelini oluşturan önemli bir unsurdur. Yaratıcı yazmayı destekleyen yazılı üretim, yazma becerileri, hayal gücü, üst düzey düşünme ve karakter oluşturma (f=2) kavramlarına eşit oranda yer verilmiştir. En az okuryazarlık, diyalog ve alternatif çözümler bulma (f=1) kavramları yer almaktadır.

Grafik 4

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Sınıf Düzeylerine Ait Temalar Başlığında Yer Alan Yaratıcı Yazmayla İlgili Kavramlar



Grafik 4'ten anlaşıldığı üzere sınıf düzeylerine ait temalarda, belirlenen anahtar kavramların sayısı diğer başlıklara göre fazladır. Kelimelerin geçiş sıklıkları birbirine yakındır. Buradan hareketle öğrencilerin yaratıcı yazılarında bu kavramları birbirini destekleyen unsurlar olarak kullanmalarının amaçlandığı söylenebilir.

5. Sınıf Temaları başlığında yer alan yaratıcı yazmayla ilgili kavramlar nelerdir? sorusuna verilen cevaplar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

5. Sınıf Temaları Başlığında Yer Alan Yaratıcı Yazmayla İlgili Kavramlar

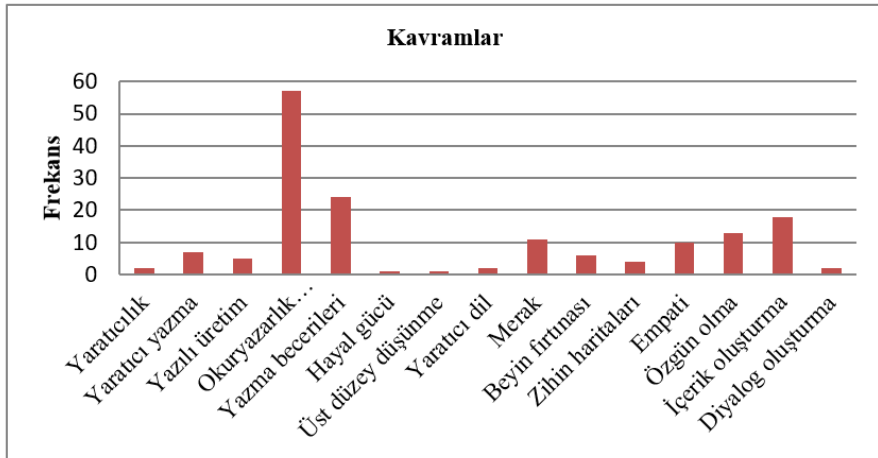
Kavramlar	f	%
Yaratıcılık	2	1.23
Yaratıcı yazma	7	4.29
Yazılı üretim	5	3.07
Okuryazarlık becerileri	57	34.97
Yazma becerileri	24	14.72
Hayal gücü	1	0.61
Üst düzey düşünme	1	0.61

Kavramlar	f	%
Yaratıcı dil	2	1.23
Merak	11	6.75
Beyin fırtınası	6	3.68
Zihin haritaları	4	2.45
Empati	10	6.13
Özgün olma	13	7.98
İçerik oluşturma	18	11.04
Diyalog oluşturma	2	1.23
Toplam	163	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere en fazla okuryazarlık (f=57) kavramına yer verilmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin dil ve yazma becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Yazma becerisine (f=24) ikinci sırada en fazla yer verilmesi bu iki kavramın birbirini desteklemesi açısından önemlidir. İçerik oluşturma (f=18), özgün olma (f=13), merak (f=11) ve empati (f=10) kavramları üzerine de yoğunlaşılmıştır. En az hayal gücü ve üst düzey düşünme (f=1) kavramlarına yer verilmiştir.

Grafik 5

5. Sınıf Temaları Başlığında Yer Alan Yaratıcı Yazmayla İlgili Kavramlar



Grafik 5'e bakıldığı zaman 5. sınıf temalarında anahtar kavram sayısının fazla olduğu ama geçiş sıklıklarının az olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine öncelik verilmiştir.

6. Sınıf Temaları başlığında yer alan yaratıcı yazmayla ilgili kavramlar nelerdir? sorusuna verilen cevaplar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

6. Sınıf Temaları Başlığında Yer Alan Yaratıcı Yazmayla İlgili Kavramlar

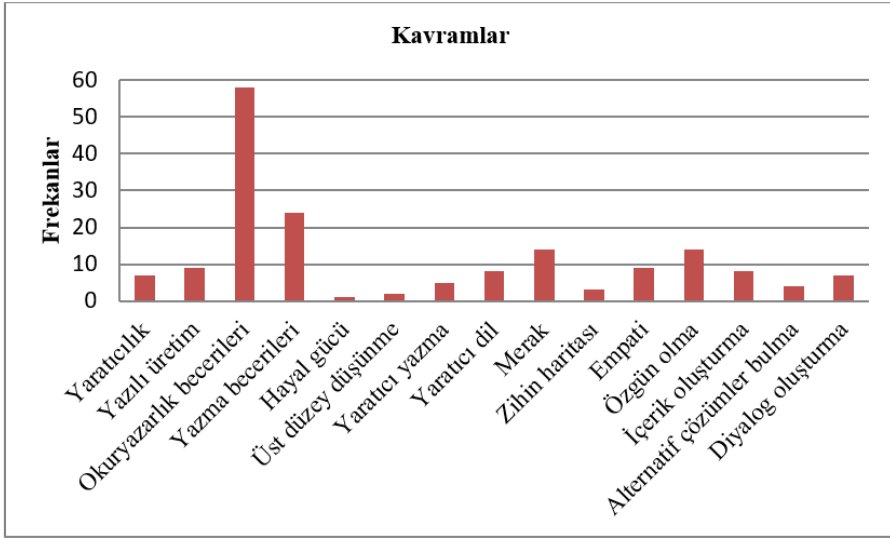
Kavramlar	f	%
Yaratıcılık	7	4.05
Yazılı üretim	9	5.20
Okuryazarlık becerileri	58	33.53
Yazma becerileri	24	13.87
Hayal gücü	1	0.58
Üst düzey düşünme	2	1.16
Yaratıcı yazma	5	2.89
Yaratıcı dil	8	4.62
Merak	14	8.09
Zihin haritası	3	1.73
Empati	9	5.20
Özgün olma	14	8.09
İçerik oluşturma	8	4.62
Alternatif çözümler bulma	4	2.31
Diyalog oluşturma	7	4.05
Toplam	173	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere en fazla okuryazarlık becerisine (f=58) ve yazma becerisine (f=24) yer verilmiştir. Bu yönüyle 5 ve 6. sınıf temaları ortak özellik taşımaktadır. Bu yönüyle programda, yazılı becerilerin geliştirilmesine önem verildiği söylenebilir. Merak ve özgün olma (f=14) kavramları eşit frekanstadır. Bu kavramlar, öğrencilerin yaratıcılıklarının ve bireysel farklılıklarının ortaya çıkarılması için önemlidir. Yaratıcılık (f=7), yazılı üretim (f=9), yaratıcı dil (f=8), empati (f=9), içerik oluşturma (f=8) ve diyalog oluşturma (f=7) kavramlarının birbirlerine yakın oranlarda olduğu söylenebilir. Tüm tema

içerisinde bu kavramların dağılım göstermesi yaratıcı yazma açısından öneme sahiptir. Bu temada en az sıklığa sahip olan kavram ise hayal gücü ($f=1$)'dür. Öğrencilerin hayal dünyalarının gelişimi açısından bu olumsuz bir durumdur.

Grafik 6

6. Sınıf Temaları Başlığında Yer Alan Yaratıcı Yazmayla İlgili Kavramlar



Grafik 6'da görüldüğü gibi 6. sınıf temaları başlığında da 5. sınıf temalarına benzer bir dağılım vardır. Bu başlık altında diğer seviyeden farklı olarak öğrencilerin yaratıcı yazı yazarken alternatif çözümler üretmeleri de istenmiştir.

7. Sınıf Temaları başlığında yer alan yaratıcı yazmayla ilgili kavramlar nelerdir? sorusuna verilen cevaplar Tablo 7'de gösterilmiştir.

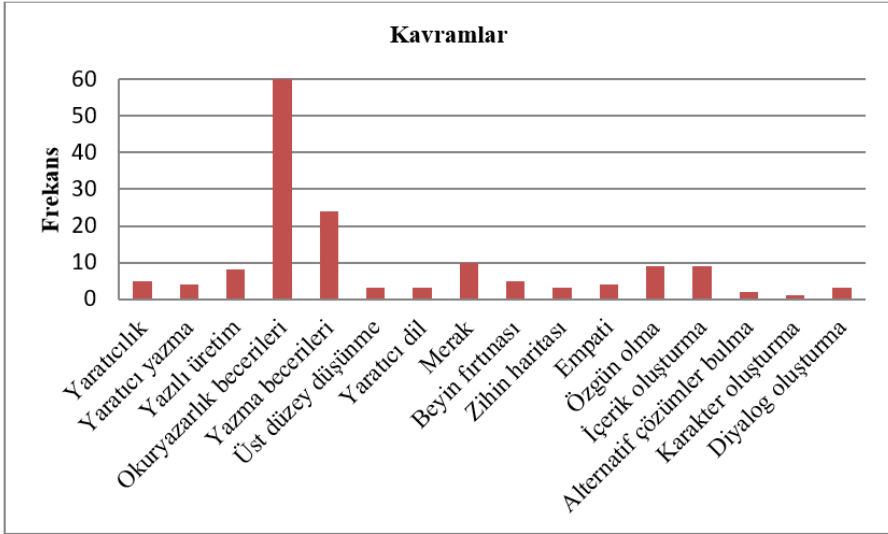
Tablo 7*7. Sınıf Temaları Başlığında Yer Alan Yaratıcı Yazmayla İlgili Kavramlar*

Kavramlar	f	%
Yaratıcılık	5	4.17
Yaratıcı yazma	4	3.33
Yazılı üretim	8	6.67
Okuryazarlık becerileri	60	50
Yazma becerileri	24	20
Üst düzey düşünme	3	2.50
Yaratıcı dil	3	2.50
Merak	10	8.33
Beyin fırtınası	5	4.17
Zihin haritası	3	2.50
Empati	4	3.33
Özgün olma	9	7.50
İçerik oluşturma	9	7.50
Alternatif çözümler bulma	2	1.67
Karakter oluşturma	1	0.83
Diyalog oluşturma	3	2.50
Toplam	120	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere okuryazarlık becerisi (f=60) ve yazma becerisi (f=24) en fazla sıklığa sahip olan maddelerdir. 5 ve 6. sınıf tema başlıklarındaki sıklığa benzer bir durum söz konusudur. 7. sınıf temalarında da öğrencilerin yazılı becerilerinin temelini oluşturan bu kavramlara büyük oranda yer verilmiştir. Merak (f=10), özgün olma (f=9) ve içerik oluşturma (f=9) kavramlarıyla öğrencilerin yaratmaya ve üretmeye yönlendirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Bunun yanı sıra ilgili başlıkta karakter oluşturma (f=1) kavramının ihmal edildiği söylenebilir.

Grafik 7

7. Sınıf Temaları Başlığında Yer Alan Yaratıcı Yazmayla İlgili Kavramlar



Grafik 7’de okuryazarlık becerileri diğer sınıf seviyeleri gibi yüksek frekansa sahiptir. Diğer kavramlar birbirine yakın frekansa sahiptir. Sınıf seviyesine göre öğrencilerin yaratıcı yazmalarını desteklemek için tüm kavramların frekanslarının artırılması gerektiği söylenebilir.

8. Sınıf Temaları başlığında yer alan yaratıcı yazmayla ilgili kavramlar nelerdir? sorusuna verilen cevaplar Tablo 8’de gösterilmiştir.

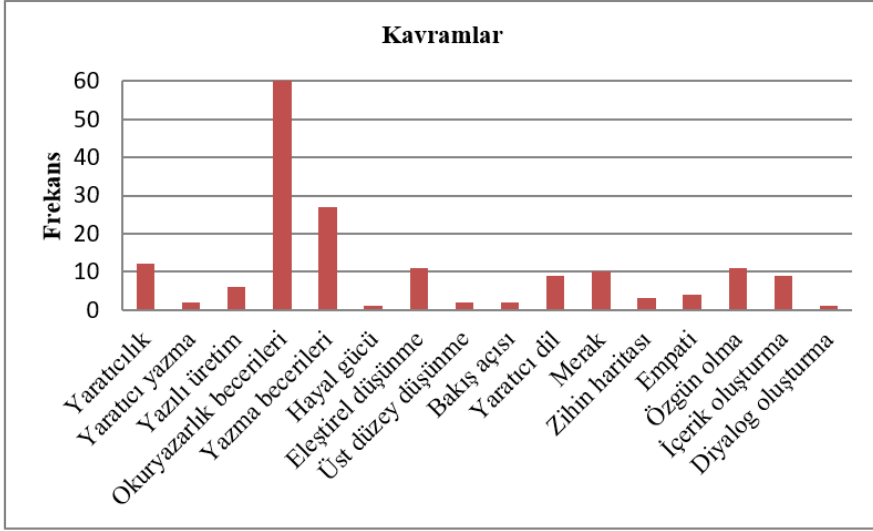
Tablo 8*8. Sınıf Temaları Başlığında Yer Alan Yaratıcı Yazmayla İlgili Kavramlar*

Kavramlar	f	%
Yaratıcılık	12	6.90
Yaratıcı yazma	2	1.15
Yazılı üretim	6	3.45
Okuryazarlık becerileri	60	34.48
Yazma becerileri	27	15.52
Hayal gücü	1	0.57
Eleştirel düşünme	11	6.32
Üst düzey düşünme	2	1.15
Bakış açısı	2	1.15
Yaratıcı dil	9	5.17
Merak	10	5.75
Zihin haritası	3	1.72
Empati	4	2.30
Özgün olma	11	6.32
İçerik oluşturma	9	5.17
Diyalog oluşturma	1	0.57
Toplam	174	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi 8. sınıf temalarında da en fazla okuryazarlık becerilerine (f=60) ve yazma becerilerine (f=27) yer verilmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin yazılı olarak kendilerini ifade etmesi amaçlanmıştır denilebilir. Yaratıcılık (f=12), eleştirel düşünme (f=11) ve özgün olma (f=11) kavramları üzerinde de durulmuştur. Yazılı üretim (f=6), yaratıcı dil (f=9) ve içerik oluşturma (f=9) kavramlarıyla öğrencilerin yaratıcı yazma yoluyla kendilerini ifade etmelerinin önemi vurgulanmaya çalışılmıştır. En az hayal gücü ve diyalog oluşturma (f=1) kavramlarına yer verilmiştir.

Grafik 8

8. Sınıf Temaları Başlığında Yer Alan Yaratıcı Yazmayla İlgili Kavramlar



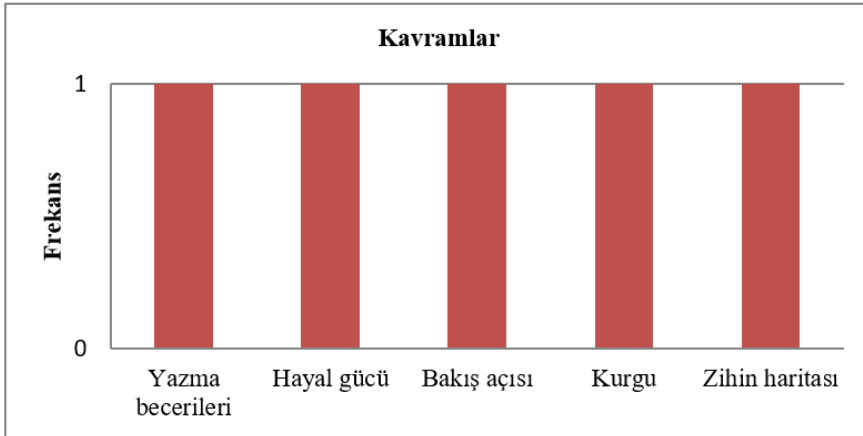
Grafik 8’de de diğer sınıf seviyelerindeki temalar gibi kavramların birbirine yakın frekanslarda dağılım sağladığı söylenebilir. Okuryazarlık becerileri bu seviyede de en yüksek frekansa sahiptir. Tüm sınıf seviyelerinde öncelik, okuryazarlık becerilerine verilmiştir. Amaç, öğrencilerin temel becerilerini geliştirerek yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilmelerini sağlamaktır.

Ekler başlığında yer alan yaratıcı yazmayla ilgili kavramlar nelerdir? sorusuna verilen cevaplar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9*Ekler Başlığında Yer Alan Yaratıcı Yazmayla İlgili Kavramlar*

Kavramlar	f	%
Yazma becerileri	1	20
Hayal gücü	1	20
Bakış açısı	1	20
Kurgu	1	20
Zihin haritası	1	20
Toplam	5	100

Tablo 9’da görüldüğü üzere ilgili başlıkta tüm kavramlar eşit dağılım göstermiştir. Tabloda yer alan kavramlar, yaratıcı yazma yönünden öğrencilerin düşüncelerini organize edebilmeleri ve yapılandırabilmeleri açısından önem taşımaktadır. Kurgu (f=1) anahtar kavramı sadece Ekler kısmında yer almaktadır. Oysa kurgu, alan yazını incelemesine ve uzman görüşlerine göre yaratıcı yazma anahtar kavramlarından biridir. Kurgu kavramı, program içinde daha çok bakış açısı, hayal gücü içerisinde değerlendirilmiş ve olay örgüsünün bu kavramlarla oluşturulması sağlanmıştır.

Grafik 9*Ekler Başlığında Yer Alan Yaratıcı Yazmayla İlgili Kavramlar*

Grafik 9'da anahtar kavramların sayısı az ama frekansları birbirine eşittir. Programın ek başlığında yer aldığı için anahtar kavramlara az yer verilmesinin uygun olduğu söylenebilir. Tüm bu sonuçlardan hareketle yaratıcı yazmayla ilgili kavramların toplam frekans tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 10

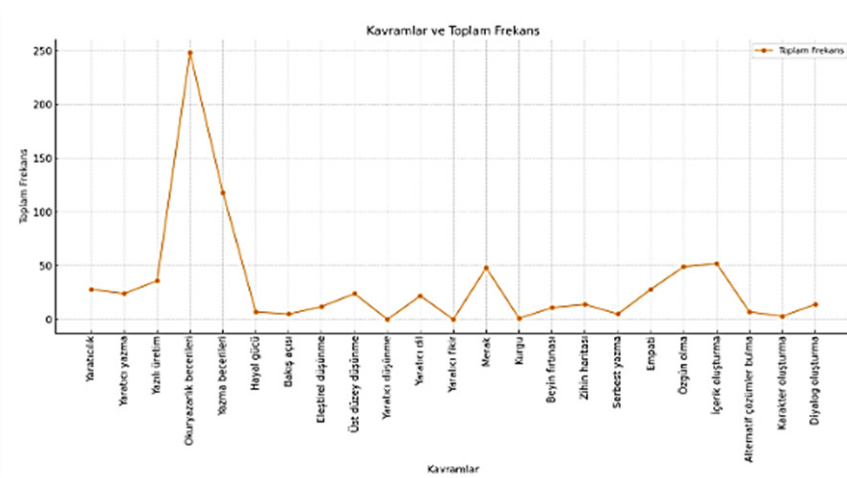
Yaratıcı Yazmayla İlgili Kavramların Toplam Frekans Dağılımı

Kavramlar	Toplam Frekans	%
Yaratıcılık	28	%3.70
Yaratıcı yazma	24	%3.17
Yazılı üretim	36	%4.76
Okuryazarlık becerileri	248	%32.80
Yazma becerileri	118	%15.61
Hayal gücü	7	%0.93
Bakış açısı	5	%0.66
Eleştirel düşünme	12	%1.59
Üst düzey düşünme	24	%3.17
Yaratıcı düşünme	0	%0.00
Yaratıcı dil	22	%2.91
Yaratıcı fikir	0	%0.00
Merak	48	%6.35
Kurgu	1	%0.13
Beyin fırtınası	11	%1.46
Zihin haritası	14	%1.85
Serbest yazma	5	%0.66
Empati	28	%3.70
Özgün olma	49	%6.48
İçerik oluşturma	52	%6.88
Alternatif çözümler bulma	7	%0.93
Karakter oluşturma	3	%0.40
Diyalog oluşturma	14	%1.85
Toplam	756	100

Tablo 10’da görüldüğü üzere, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yaratıcı yazma ilgili anahtar kavramlar toplam 756 kez geçmektedir. Bu yönden program hazırlanırken yaratıcı yazmayı geliştirmeye yönelik hazırlandığı sonucuna ulaşılabilir. Verilen tabloyu görselleştirip anlaşılabilirliği artırmak için yaratıcı yazma kavramlarının toplam frekanslarının çizgi grafiği aşağıda verilmiştir.

Grafik 10

Yaratıcı Yazmayla İlgili Kavramların Toplam Frekans Dağılımı



Tablo ve grafik incelendikten sonra sonuç olarak program içerisinde en fazla okuryazarlık becerilerinin ($f=248$) ve yazma becerilerinin ($f=118$) olduğu tespit edilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde okuryazarlık becerilerine ait süreç bileşenleri, üç düzeyde öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu düzeylerde temel kavramların, olguların tanımlanması, farkına varılması; bu kavramlar ve olgular arasındaki bütüncül ilişkinin farkına varılması ve sürecin öğrencinin eylemselliğiyle tamamlanması beklenmektedir. Bu nedenle programda okuryazarlık becerilerinin sıklığının fazla olduğu ve her sınıf düzeyinde üretim ile yaratıcılığı artırmanın hedeflendiği söylenebilir.

Yazma becerisiyle ilgili öğrenme çıktılarında en fazla sıklığa sahip olan okuryazarlık becerisi ile öğrencilerin anlamlandırma, yorumlama ve sorgulama yeteneklerinin gelişmesi amaçlanmaktadır (MEB, Ortak Metin, 2024). Program

içerisinde okuryazarlık becerisi öğrencinin; yeni durumlara uyum sağlaması, değişimlerin farkına varması ve gelişen teknolojik yenilikleri günlük yaşamda uygulaması şeklinde ele alınmıştır (MEB, Öğretim Programı, 2024). Bu şekilde ele alınan kavramın yazma becerisiyle ilgili çıktılarda yer alması, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanarak yaratıcılıklarının ön planda olduğu özgün metinler oluşturmalarının öncelikli olduğunu göstermektedir. Bunun yanında en az frekansa; kurgu (f=1), karakter oluşturma (f=3), serbest yazma (f=5) ve bakış açısı (f=5) kavramlarının sahip olduğu belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde mevcut araştırmanın bulguları alan yazınında yaratıcı yazmayla ilgili yapılan çalışmalarla karşılaştırılarak incelenmiş ve sonuçlar değerlendirilmiştir.

Aydın (2020) tarafından hazırlanan “Yaratıcı Düşünmenin Yaratıcı Yazmaya Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesini kullanmıştır. Çalışmada; 2006, 2015, 2017, 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programları ve Anıttepe Yayıncılık 2019 tarihli 5. sınıf Türkçe ders kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı yayınlarının 2019 tarihli 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Araştırmada, ders kitaplarındaki yaratıcı düşünme becerisinin, yaratıcı yazma yöntemini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında yaratıcı düşünme becerisinin, yaratıcı yazma yönteminin kullanıldığı etkinliklerin tamamında yer aldığı ama ders kitaplarında yeterli sayıda yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilmediği de belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına bakılarak hem öğretim programında hem de ders kitaplarında farklı bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğu ve bu eksikliğin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile iyileştirilebileceği söylenebilir.

Uygun ve Çetin (2018) tarafından hazırlanan, “2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Yazma Kazanımlarının ve Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yaratıcı Yazma Becerisine Uygunluğu” adlı yüksek lisans tezinde, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veriler, doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazma Kazanımları ve Etkinlikleri İçin Yaratıcı Yazmaya Uygunluk Değerlendirme Formu” kullanılarak betimsel analiz tekniğiyle veriler çözümlenmiştir. Program içerisinde toplam 24 tane yazma kazanımı bulunmuştur. Bu kazanımlardan altı tanesinin öğrencilerin yaratıcı yazmalarını geliştirebileceği tespit edilmiştir. Bulunan kazanımlar,

5 ve 6. sınıflarda sayı olarak birbirine eşit bulunmuştur. 7 ve 8. sınıflarda ise bu kazanımların az da olsa artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktılarında da Uygun ve Çetin'in (2018) sonuçlarına benzer verilerin çıktığı ve belirlenen anahtar kavramların geçiş sıklıklarının 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda benzer dağılımlar gösterdiği tespit edilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yaratıcı yazma yönünden incelendiği bu araştırmada "Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçları" başlığında en fazla okuryazarlık becerileri ve üst düzey düşünme (f=2) kavramlarına yer verildiği görülmektedir. Bu iki kavram toplamın %50'sini oluşturmaktadır. Bu durum, yazılı üretim için temeli oluşturan kavramlara önem verildiğini göstermektedir.

"Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Esaslar" başlığında en fazla yazma becerisi (f=15) kavramına yer verilmiştir. Uygulama aşamasında yazma becerisinin en fazla frekansa sahip olması program hazırlanırken yazma becerisine önem verildiğini göstermektedir. Programın temel yaklaşımı ve özel amaçları başlığında olduğu gibi bu başlıkta da üst düzey düşünme (f=11) kavramına yer verilmiştir. Buradan hareketle programın hem oluşumunda hem de uygulanmasında yazılı üretim ve yaratıcılık için temel oluşturulmaya çalışılmıştır yorumu yapılabilir. Bu başlıkta en az hayal gücü, bakış açısı, merak, beyin fırtınası, özgün olma kavramlarına (f=1) yer verilmiştir. Aydın (2025) tarafından yapılan "Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Yazma Hakkındaki Görüşleri ve Sınıf İçi Uygulamaları" adlı yüksek lisans tezinin sonuçlarında, yaratıcı öğrencilerin özgün bakış açısına sahip olan ve meraklı kişiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı yazıların özelliğinin ise öğrencilerin hayal dünyasından çıkan ve orijinal düşüncelerin bir araya getirilmesi ile oluştuğu belirtilmiştir. Buradan hareketle yaratıcı yazma yönünden bu kavramların sıklıklarının artırılması gerektiği söylenebilir.

"Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı" başlığında en fazla okuryazarlık becerileri (f=8) kavramına yer verilmiştir. İlgili başlıkta merak (f=2) ikinci sırada gelmektedir. Üst düzey düşünme, beyin fırtınası, empati ve özgün olma (f=1) kavramları ise eşit frekansa sahiptir. San'a (2004) göre yaratıcı olan bireyler; meraklılık, sabır, yeni şeyler yapma yeteneği, maceracı, imgesel düşünme yeteneklerine sahiptirler. Bu nedenle bu bireyler hem içsel hem de dışsal dünyaya karşı merak duyan kişilerdir. Programın yapısında bu kavramların daha sık geçmesi bu yüzden önem taşımaktadır.

“Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Sınıf Düzeylerine Ait Temalar” başlığında en fazla yaratıcı yazma (f=6) kavramına yer verilmiştir. Bu kavramı, serbest yazma (f=5) ve içerik oluşturma (f=4) takip etmektedir. Sınıf düzeylerine ait temalarda bu kavramların sıklıklarının fazla olmasının yaratıcı yazmaya önem verildiğini gösterdiği söylenebilir. Çünkü yaratıcı yazma, öğrencilerin düşüncelerini özgür bir biçimde ifade etmesini sağlayarak hayal dünyalarını keşfetmelerini sağlar. Bu keşfin amacı, öğrencilerin yaratıcılık potansiyelini ortaya çıkarabilmektir (Gündüz & Şimşek, 2016). Bu nedenle temalar işlenirken özgür bir sınıf ortamının oluşturulması önemlidir. İlgili başlıkta en az okuryazarlık becerileri, diyalog ve alternatif çözümler bulma (f=1) kavramlarına yer verilmiştir. Okuryazarlık becerileri bu başlıkta, ilk iki başlığa göre daha az orana sahiptir. Programın temeli, okuryazarlık becerileri kapsamında oluşturulduğu ve her sınıf düzeyinde en fazla frekansa sahip olduğu için bu başlık altında az yer verilmiştir denilebilir.

“5, 6, 7 ve 8. Sınıf Temaları” başlıkları altında en fazla okuryazarlık becerileri ve yazma becerilerine yer verilmiştir. Bu yönüyle tüm sınıf düzeylerinde bu kavramlara önem verildiği söylenebilir. 5. sınıf temalarında okuryazarlık becerilerine (f=57), yazma becerilerine (f=24); 6. sınıf temalarında okuryazarlık becerilerine (f=58), yazma becerilerine (f=24); 7. sınıf temalarında okuryazarlık becerilerine (f=60), yazma becerilerine (f=24); 8. sınıf temalarında okuryazarlık becerilerine (f=60), yazma becerilerine (f=27) sıklıklarına sahiptirler. Bu kavramların, her sınıf seviyesinde en yüksek frekansa sahip olmasının yanında sınıf seviyeleri arasında da düzenli bir dağılım sağladığı belirtilebilir. Okuryazarlık, herhangi bir konuda alan becerisiyle, bilgi, beceri ve eğilimlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan itici bir güçtür (Kahramanoğlu, Altun ve Kalaycıoğlu, 2024). Buradan hareketle bu kavramların geçiş sıklıklarının fazla olmasının program için önemli bir değer sağladığı söylenebilir.

“5. Sınıf Temaları” başlığı altında en az hayal gücü ve üst düzey düşünme (f=1) kavramlarına yer verilmiştir. “6. Sınıf Temaları” başlığı altında en az sıklığa sahip olan kavram da hayal gücü (f=1)’dür. “7. Sınıf Temaları” başlığı altında en az karakter oluşturma (f=1) kavramına; “8. Sınıf Temaları” başlığı altında ise en az hayal gücü ve diyalog oluşturma (f=1) kavramlarına yer verilmiştir. Bu kavramlar yaratıcı yazmanın içeriğinin zengin olması, farklılık içermesi açısından önemlidir. Doğan’ın (2025) ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini incelediği çalışmanın sonuçlarında da hayal gücünden hareketle

masal yazma, tiyatro yazma, betimleyici yazı yazma, özdeyiş yazma, diyalog oluşturma gibi etkinliklerin ($f=2$) geçiş sıklığına yer vermiştir. Doğan'a (2025) göre bu kavramların geçiş sıklıklarının az olması öğrencilerin bazı yazma becerisi çıktılarına hâkim olmama sorunlarını ortaya çıkarabilir ve yaratıcı yazma becerilerini olumsuz yönde etkileyebilir.

“Ekler” başlığı altında yaratıcı yazmayla ilgili yer alan yazma becerileri, hayal gücü, bakış açısı, kurgu, zihin haritası kavramları eşit dağılım göstermektedir. Kurgu anahtar kavramı, sadece bu başlıkta yer almaktadır. Kurgu, yaratıcı yazma yoluyla metin oluştururken içeriğin tutarlı olması yönünden önemli bir kavramdır. İyi bir kurgu, mantıksal uyum ve gerçeklere dayalı olmalıdır (Öztürk, 2007). Program hazırlanırken kurgu kavramının öncelikli tutulmadığı yorumu yapılabilir.

“Yaratıcı düşünme” ve “yaratıcı fikir” anahtar kelimeleri program içinde yer almamaktadır. Programda, fikir kelimesi taratıldığı zaman genellikle öğrencilerin açık fikirlerle kendilerini ifade edebilmeleri üzerinde durulduğu gözlemlenmiştir. Oysa yaratıcılık ile yaratıcı fikir birbirini destekleyen kavramlardır. Yaratıcılık; her alanda yeni bilgilerin üretilmesi, yenilik ise bu yolla ortaya konan yaratıcı fikirlerin sonucunda bir ürün meydana gelebilmesidir (Yeşilyurt, 2020). Yaratıcı düşünme ve yaratıcı fikir, öğrencilerin özgün yazı çalışmaları ortaya koymaları için önemli kavramlardır. Bu kavram program içerisinde “yaratıcılık”, “yaratıcı yazma”, “yazma becerileri” kavramları içinde eritilerek kullanılmış, ayrı olarak ele alınmamıştır yorumu yapılabilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda en az kurgu kavramına yer verilmiştir. Program içerisinde, özellikle sınıf seviyelerindeki temaların var olduğu başlıklarda; kurgu, bakış açısı, yaratıcı düşünme, hayal gücü, yaratıcı fikir, karakter ve diyalog oluşturma kavramlarının frekansının artırılması gerekmektedir. Alan yazını incelendiği zaman bu kavramların yaratıcı yazmada nitelikli yazıların oluşturulması için ön sıralarda geldiği görülmektedir.

Yaratıcı yazmada amaç, alışılmışın dışına çıkılarak hayal gücünden yararlanarak özgünlüğü yakalayıp yazmaktan zevk alınmasını sağlamaktır (Temizkan, 20108). Oluşturulan metinlerde ilginç ve akıcı ifadelerin kullanılması açısından hayal gücünün zengin olması, bu yolla kurgudaki karakterlerin oluşturulması ve diyalog yazılması bir bütün olarak değerlendirilmelidir.

Extended Summary

Introduction

Curricula are multidimensional structures consisting of various components; therefore, they should be designed in a way that enables societies to become part of the modern world (Kurudayıoğlu & Soysal, 2016). The 2024 Turkish Language Curriculum, prepared in line with the constructivist education approach, aims to enable new generations with the competence to use their native language effectively, to recognize the linguistic richness of Turkish, and to internalize Turkish culture and values through a conscious and accurate use of language (MEB, Curriculum, 2024). The Turkish Language Curriculum is structured around four essential skills: listening, speaking, reading, and writing. Smiliar to the previous curriculum published in 2019, traditional grammar teaching was avoided in this curriculum, and unlike the other program, the term “language structures” was used instead of “grammar” (MEB, Curriculum, 2024). In the Century of Türkiye Education Model, students are encouraged to think creatively, write, and develop solutions throughout the learning process. The Turkish Language Curriculum also includes the creative use of language under the title of “learning outcomes” (MEB, 2024). In this study, the Century of Türkiye Education Model Secondary School Turkish Language Curricula prepared for grades 5 to 8 were investigated and evaluated in terms of creative writing. The research problem was defined by the following main research question: “What is the frequency of occurrence of the key concepts related to creative writing in the Century of Türkiye Education Model Secondary School Turkish Language Curriculum?”

Methodology

This study employed a case study design, which is a qualitative research method. According to Merriam (2013), a case study is an in-depth examination of a limited system. Content analysis was used in order to analyze the obtained data. Content analysis involves coding the material to be examined, classifying it into predefined categories, and analysing the frequency of occurrence of concepts and word groups (Gül & Nizam, 2021). Qualitative content analysis enhances the reliability of the process of quantifying data (Metin & Ünal, 2022). In other words, it ensures that repeated studies yield consistent results. The study is based on the Century of Türkiye Education Model curriculum. Specifically, the Secondary

School Turkish Course Curriculum (Grades 5 to 8) was analyzed with regard to creative writing, and the frequencies of the identified key concepts were presented in tables and graphs. The identified key concepts were sent to five experts in the field of Turkish education via the “Expert Opinion Form for Determining Key Concepts Related to Creative Writing,” which was created using Google Forms, and their feedback was obtained. In this context, the 2024 Secondary School Turkish Language Curriculum was examined, and the frequency of occurrence of these words was determined. The frequency of occurrence of the key words (f = frequency) were summarized in tables and visualized through graphs. The formula developed by Miles and Huberman (1994) was used to ensure the validity and reliability of the study. This formula is expressed as $\text{Reliability} = \text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Disagreement})$. Within the framework of expert evaluations, the reliability of the study was determined to be 87%. Miles and Huberman (1994) state that reliability coefficients exceeding 70% demonstrate that the study is reliable.

Findings

In the study examining the Century of Türkiye Education Model Secondary School Turkish Course Curriculum in terms of creative writing, it was found that the concepts of literacy skills and high-level thinking ($f=2$) were the most frequently included under the section titled “Basic Approach and Specific Objectives of the Secondary School Turkish Course Curriculum. These two concepts represent 50% of all occurrences. This shows that the priority is given to the concepts that form the basis for written production. The concept most frequently emphasized under the title “Principles Regarding the Implementation of the Secondary School Turkish Course Curriculum”, is writing skills ($f=15$). The prominence of writing skills at the implementation stage demonstrates that writing was prioritized in the curriculum development process. As in the title of the program’s basic approach and specific objectives, the concept of high-level thinking ($f=11$) is included under this title. Based on this, it can be inferred that an effort was made to establish a foundation for written production and creativity in both the development and implementation of the curriculum. The concepts of imagination, perspective, curiosity, brainstorming, and being original ($f=1$) are the least frequently included under this title. It is important to increase the frequency of these concepts in terms of creative writing.

In the section titled “Structure of the Secondary School Turkish Course Curriculum,” literacy skills ($f=8$) are given the greatest emphasis. Curiosity ($f=2$) ranks second in the relevant title. Curiosity constitutes a fundamental element of creative writing, and its inclusion within the curriculum framework is of particular importance. Additionally, the concepts of high-level thinking, brainstorming, empathy, and originality appear with equal frequency ($f=1$).

The concept of creative writing ($f=6$) is appears most frequently included concept in the section titled “Themes for Class Levels in the Secondary School Turkish Course Curriculum”. This concept is followed by free writing ($f=5$) and content creation ($f=4$). The frequent inclusion of these concepts in the themes for class levels demonstrates the emphasis placed on creative writing. Students who can express themselves freely can create more original and creative content. Therefore, it is important to ensure a free classroom environment during the implementation of these themes. The concepts of literacy skills, dialogue and finding alternative solutions ($f=1$) are ranked the least in the relevant section. Literacy skills have a lower rate under this heading than the first two headings. It can be said that it is given less space under this heading because the basis of the program is formed within the scope of literacy skills and has the highest frequency at each grade level.

Discussions, Conclusions and Recommendations

The titles “5th, 6th, 7th, and 8th Grade Themes” contain the concepts of literacy skills and writing skills most frequently. In this regard, it can be inferred that these concepts are given importance at all grade levels. In the 5th grade themes, literacy skills ($f=57$), writing skills ($f=24$) are the most frequent concepts. In the 6th grade themes, literacy skills ($f=58$), writing skills ($f=24$) appear most often. In the 7th grade, literacy skills ($f=60$), writing skills ($f=24$) maintain the same pattern. In the 8th grade literacy skills ($f=60$), writing skills ($f=27$) are again the most frequently emphasized concepts. In addition to their prominence at each grade level, these concepts appear to be evenly distributed between the grades.

Under the title of “5th Grade Themes”, the least frequent concepts are imagination and high-level thinking ($f=1$). Under the title of “6th Grade Themes”, the least frequent concept is imagination ($f=1$). Under the title of “7th Grade Themes”, the least frequent concept is character creation ($f=1$); under the title of “8th Grade Themes”, the least frequent concepts are imagination and dialogue

creation ($f=1$). These concepts are significant for ensuring richness and diversity of the content of creative writing. The neglect of these concepts at all grade levels may negatively affect students' creative writing skills. Under the title of "Appendixes", the concepts of writing skills, imagination, point of view, fiction, and mind map related to creative writing are equally distributed. The key concept of fiction is only included under this title. Fiction is an important concept in terms of the consistency of the content while creating a text through creative writing. A good fiction should be based on logical harmony and facts (Öztürk, 2007). It may be concluded that the concept of fiction was not sufficiently considered in the development of the program.

The keywords "creative thinking" and "creative idea" are not included in the curriculum. When the word idea is examined in the curriculum, it is observed that the emphasis is mostly on students expressing their ideas freely. However, creativity and creative idea are concepts that support each other. Creativity is the production of new information in every field, and innovation is the emergence of a product as a result of creative ideas put forward in this way (Yeşilyurt, 2020). Creative thinking and creative idea are essential concepts for enabling students to produce original pieces of writing. It can be commented that this concept is used by merging it with the concepts of "creativity", "creative writing", "writing skills" in the program and is not addressed separately. The concept of fiction is included at least in the Century of Türkiye Education Model Secondary School Turkish language Curriculum. In the curriculum, especially in the subjects where there are themes at class levels; the frequency of the concepts of fiction, point of view, creative thinking, imagination, creative idea, character and dialogue creation should be increased. Related literature shows that it is these concepts come to the forefront for the creation of qualified writings in creative writing.

Yazar Katkıları: Makaleye birinci yazar %50, ikinci yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmış olan bu çalışmada, herhangi bir veriye ya da katılımcıya yönelik manipülasyon veya tahrifat gerçekleştirilmediği ve etik kurul izni gerektirecek bir yöntem tercih edilmediği için etik kurul izni alınmamıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmalar, Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Grafik tasarımlarında yapay zekâdan faydalanılmıştır.

Kaynakça

- Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Akkaya, A., & Doyumgaç, İ. (2020). Türkçe eğitiminde temel kavramlar. A. Z. Güven (Ed.), *Türkçe eğitime genel bir bakış içinde* (s. 21-38). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslankara, V.B. & Arslankara, E. (2024). Philosophical foundations of the Türkiye Century Maarif Model: An evaluation from ontological, epistemological and axiological perspectives. *Istanbul Education Journal*, 1(1), 121-145. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>
- Aydeniz, S. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde yaratıcı yazma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 30, 135-157.
- Aydın, B. (2020). *Yaratıcı düşünmenin yaratıcı yazmaya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aydın, H. (2025). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı yazma hakkındaki görüşleri ve sınıf içi uygulamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Belet, Ş. D. (2008). Yazma öğrenme alanı. H. Pilancı (Ed.). *Türkçe Öğretimi* (1. Baskı). Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Brookes, I., & Marshall, M. (2004). *Good writing guide*. Harap Publishers.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Journal of International Social Research*, 3(10), 133-139.
- Clark, I. L. (2012). *Invention. Concepts in Composition: Theory and Practice in the Teaching of Writing*. Routledge Press.

- Coşkun, İ., & Yılmaz, M. (2020). Yazma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Doğan, F. N. (2025). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi (UDEKAD)*, 8(3), 1206-1224. <https://doi.org/10.37999/udekad.1707391>
- Göçen, G. (2020). *Yazdıkça yazıyorum II* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gül, S. S., & Nizam, Ö. K. (2021). Sosyal bilimlerde söylem ve içerik analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, 181-198. <https://doi.org/10.30794/pausbed.803182>
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2016). *Anlatma teknikleri 2: Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kahramanoğlu, R., Altun, D. ve Bakan Kalaycıoğlu, D. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli: Okuryazarlık becerileri. *Millî Eğitim*, 53(241), 499-518. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1307713>
- Kurudayıoğlu, M., ve Soysal, T. (2016). Cumhuriyet dönemi ilkököl Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 559-598.
- Lee, M. (2012). *Teaching genre-based writing to Korean high school students at a basic level* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Wisconsin-River Falls.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 132, 58-59.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. MEB Yayınları. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/>

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan çeviri, Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayınevi.
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2), 273-294.
- Mutlu, H. H. (2020). Yazmanın fiziksel ve zihinsel süreçleri. B. B. Ayrancı ve A. Başkan (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Yazma Eğitimi* (s. 45-63). Pegem A Yayıncılık.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz-okulda/işyerinde/evde kullanılabilecek yaratıcı yazı etkinlikleri ve kuramsal temelleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmen adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, E. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, E. (2007). Yaratıcı yazı yazmanın gelişim süreci ve ilkokulda yaratıcı yazı yazma öğretimi. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Rubin, D. (2000). *Teaching elementary language arts: A balanced approach*. A Pearson Education Company.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 621-643.
- Tompkins, G. E. (2007). *Teaching writing: Balancing process and product*. Pearson.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilkokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Topçuoğlu Ünal, F., & Sever, A. (2012). Yaratıcı yazmada müziğin etkisi. *Turkish Studies*, 7(4-II), 2907-2918. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3543>.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu TDK. (2023). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uygun, A. (2019). *2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının ve ders kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı yazma becerisine uygunluğu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk*. Pegem Akademi.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3876-3915.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Yapay Zekâ ile Dijital Dönüşüm: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Örneği

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zekeriya Fatih İNEÇ¹

1 Doç. Dr., Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fatihinec@erzincan.edu.tr. ORCID: 0000-0002-2391-605X

Gönderilme Tarihi: 30.05.2025 Kabul Tarihi: 15.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1709505

Atıf: “İneç, Z. F. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yapay zekâ ile dijital dönüşüm: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi örneği. *Millî Eğitim*, 54(1), 227-268. DOI: 10.37669/milliegitim.1709505”

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarında yer alan öğrenme çıktıları ile bunların alt bileşenlerinin (süreç bileşenleri, alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri ve beceriler arası ilişkiler) yapay zekâ ile dijital dönüşümü doğrultusunda dijital bir ders aracı geliştirme sürecini açıklamaktır. Bu doğrultuda İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'ndaki “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” öğrenme alanı dijitalleştirilerek öğrenci merkezli ve etkileşimli bir öğrenme ortamına dönüştürülmüştür. Çalışma, Tasarım Geliştirme Araştırması (TGA) modeli doğrultusunda yürütülmüştür. TGA'nın araç geliştirme aşamasında problem durumu belirlenmiş, görev analizleri yapılmış ve kullanılacak yapay zekâ desteği belirlenmiştir. Ardından TYMM'nin tabiatına ilişkin öğrenme alanı çerçevesi yapay zekâ aracına öğretilmiştir. Sonraki aşamada, bu çerçevenin yansıtılacağı platform için gerekli istemler belirlenerek yapay zekâyı aktarılmıştır. Bu süreç sonunda dijital ders aracı süper istemlerle nihai versiyona dönüştürülmüştür. TGA'nın araç kullanma aşamasında dijital ders aracının kodları, TYMM'nin tabiatını ve öğretim programı bileşenlerini yansıtma düzeyi açısından analiz edilmiştir. Bulgular, öğrenme alanının yapay zekâ desteğiyle dijital bir ders aracına dönüştürülebileceğini; kodların yazım, mantık, tarayıcı uyumluluğu, erişilebilirlik, performans, modern standartlara uygunluk ve güvenlik açısından uygun olduğunu; geliştirilen aracın TYMM'nin tabiatına ve ilgili öğretim programının yapısına uyum sağladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: dijital dönüşüm, yapay zekâ, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersi, öğrenme –öğretme uygulamaları.

Digital Transformation through Artificial Intelligence in the Century of Türkiye Education Framework: An Example from the Human Rights, Citizenship, and Democracy Course

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The aim of this study is to describe the process of developing a digital instructional tool through the artificial intelligence-driven digital transformation of the learning outcomes and their subcomponents—namely process components, domain-specific skills, conceptual skills, dispositions, social-emotional learning skills, values, literacy skills, and inter-skill relationships—within the Century of Türkiye Education Model curriculum. In this context, the learning area titled “I Exist with My Rights as a Child” in the Human Rights, Citizenship, and Democracy course curriculum was digitalized and transformed into a learner-centered, interactive learning environment. The study was conducted in accordance with the Design and Development Research (DDR) model. In the tool development phase of the DDR model, the problem situation was identified, task analyses were conducted, and the type of artificial intelligence support to be employed was determined. Subsequently, the framework of the the Century of Türkiye Education Model-related learning area was taught to the AI tool. In the next phase, the prompts required for building the platform that would reflect this framework were generated and provided to the AI system. Through this process, the digital instructional tool was finalized using super-commands. In the tool implementation phase of the DDR model, the codebase of the digital tool was examined with respect to its ability to represent the nature of the Century of Türkiye Education Model and the components of the curriculum. The findings indicate that the learning area can be digitalized and transformed into an instructional tool with AI support; that the code is appropriate in terms of syntax, logic, browser compatibility, accessibility, performance, compliance with modern standards, and security; and that the developed tool is aligned with the nature of the Century of Türkiye Education Model and the structure of the relevant curriculum.

Keywords: digital transformation, artificial intelligence, the Century of Türkiye Education Model, Human Rights, Citizenship and Democracy Course, learning - teaching practices.

Giriş

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2024 yılında belirli kademelerde uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bütüncül bir eğitim anlayışına dayanmaktadır. Model, öğrenci profili, kapsamlı bir beceri çerçevesi, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, okuryazarlıklar ve bilgi kümeleri bileşenlerinden oluşan geniş bir yapıya sahiptir. Bu çerçevede TYMM'nin temel amacı ideolojilerin ötesinde, millî şahsiyetlerden oluşan bir toplum inşa etmek olarak tanımlanırken (Arslankara & Arslankara, 2024; MEB, 2025a; Yurdakal, 2024), bu amaca bağlı olarak kurgulanan öğrenci profili de söz konusu millî şahsiyet

tipinin yetiştirilmesine odaklanmaktadır. Böylelikle hem tarihî mirasın korunması hem de geleneksel değerlerle çağdaş eğilimlerin uyum içinde sürdürülmesi hedeflenmektedir (MEB, 2024f). TYMM'nin bir diğer amacı ise bilimsel bilgi ile hermenötik bilgiyi sentezleyerek topluma katkı sağlayan, aktif vatandaşlık katılımını üstlenen bireyler yetiştirmektir. Bu çerçevede millî bilinç ve kimlik oluşumu desteklenirken evrensel değerlerle millî değerler arasında küresel düzeyde bağ kurulması planlanmaktadır (Arslankara & Arslankara, 2024; Yurdakal, 2024).

Model; ontolojik, epistemolojik, aksiyolojik ve zamansal bütünlük içinde meraklı, üretken, bilgi, irade sahibi, sağlıklı, cesur, ahlaklı, estetik duyarlılığa sahip, vatansever ve şefkatli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu felsefi temeller, ilerideki eğitim reformları ve politikalar için rehber niteliğindedir (Arslankara & Arslankara, 2024). Bu amaçlar doğrultusunda oluşturulan TYMM; kavramsal becerilere, alan becerilerine, sosyal-duygusal öğrenme becerilerine, eğilimlere, okuryazarlık becerilerine ve değerlere sistemli biçimde yer vermektedir (Yıldırım & Çalışkan, 2024a).

TYMM'nin temelini oluşturan beceri çerçevesi, MEB ile Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) iş birliğinde geliştirilen K12 Beceriler Çerçevesi'ne dayanmaktadır (MEB, 2023). K12, okul öncesinden ortaöğretim sonuna kadar uzanan zorunlu eğitim sürecini ifade etmektedir (Balci, 2021). K12 Beceriler Çerçevesi, TYMM başlığı altında bir proje olarak geliştirilmiş ve eğitim sürecine entegrasyonu, ülke genelinde bir ulusal beceri ağı oluşturulması hedeflenmiştir. Projenin somut çıktısı, eğitim felsefesinin ve öğretim alanlarının 21. yüzyıl becerilerine uyumlu hâle getirilmesidir. Bu doğrultuda kavramsal (çekirdek) beceriler, eğilimler, alan becerileri, okuryazarlık becerileri anlamsal bileşenleri oluşturulmuştur. Bunlardan kavramsal beceriler üç alt beceri olarak açıklanmaktadır (Aşkar & Altun, 2023; MEB, 2023): Bunlardan ilki saymak, okumak, yazmak, çizmek, bulmak, seçmek, belirlemek, işaret etmek, ölçmek, sunmak, çevirmek, kaydetmek gibi önceden tanımlı evrensel temel işlevlerdir. İkincisi çelişki giderme, gözlemlleme, özetleme, çözümleme, sınıflandırma, bilgi toplama, karşılaştırma, sorgulama, genelleme, çıkarım yapma, gözleme dayalı tahmin etme, mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etme, yapılandırma, yorumlama, yansıtma, muhakeme (akıl yürütme), değerlendirme, tartışma, mantıksal denetleme ve sentezleme gibi daha karmaşık bilişsel bütünleşik eylemlerdir. Üçüncüsü ise karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme süreçlerini kapsayan üst düzey becerilerdir.

Kavramsal beceriler ise disipline özgü alan becerileriyle desteklenmektedir. TYMM kapsamındaki alan becerileri “Türkçe Alan Becerileri (TAB), Matematik Alan Becerileri (MAB), Fen Bilimleri Alan Becerileri (FBAB), Sosyal Bilimler Alan Becerileri (SBAB), Sanat Alan Becerileri (SAB), Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Alan Becerileri (BEOSAB), Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Alan Becerileri (BTYAB), Tasarım Alan Becerileri (TSRMAB), Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri (DAB), Yabancı Dil Alan Becerileri (YDAB)” olarak sıralanmaktadır (MEB, 2024a).

Bu çalışmada özellikle “Sosyal Bilimler Alan Becerileri” (SBAB) üzerinde durulmaktadır. SBAB kapsamında öğrencilerin geliştirmesi öngörülen beceriler: zamanı algılama ve kronolojik düşünme becerisi, kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi, tarihsel empati becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, sosyal katılım becerisi, girişimcilik becerisi, mekânsal düşünme becerisi, coğrafi sorgulama becerisi, coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisi, harita becerisi, tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram becerisi, mantıksal muhakeme becerisi, felsefi sorgulama becerisi, felsefi muhakeme becerisi, felsefi düşünce ortaya koyma becerisi, eleştirel sosyolojik düşünme becerisi, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerileridir (MEB, 2024b).

SBAB belirlenirken sosyal bilimleri kapsamında yer alan disiplinlerin gereklilikleri göz önünde bulundurularak özel bir süreç modellemesi kurgulanmıştır (MEB, 2024b). Bu süreçte öğrencilerin toplumsal hayata hazırlanmasında sosyal-duygusal öğrenme becerileri devreye girmektedir. Sarmal bir yapı gösteren bu beceriler; uyum, esneklik, sorumlu karar alma (ortak/birleşik beceriler); öz farkındalık, öz düzenleme, öz yansıtma (benlik becerileri) olarak üç grupta ele alınmaktadır. Sosyal duygusal becerilerin davranışa dönüşerek kişiliğin oluşumu ve gelişimi için bu yapının desteklenmesi ve bireysel eğilimlerin geliştirilmesi gerekmektedir (MEB, 2024c).

- TYMM’de bireysel eğilimler üç ana bileşen altında toplanmıştır (MEB, 2024c):
- Benlik eğilimleri: merak, bağımsızlık, azim ve kararlılık, kendine inanma, öz güven, seçicilik olarak kişinin becerilerine sergileyeceği kişisel özelliklerini ifade etmektedir.

- Sosyal eğilimler: empati, sorumluluk, girişkenlik, güven, oyun severlik olarak sosyal bir ortam içerisinde kişinin kişilik özelliklerini sergileyeceği becerilerdir.
- Entelektüel eğilimler: muhakeme, odaklanma, yaratıcılık, gerçeği arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, soru sorma, şüphecilik, eleştirel bakış olarak kişinin zihinsel ve düşünsel birikimlerini sergileyeceği becerilere yansıtmasıdır (MEB, 2024d). Bazı beceriler ise bilgiye bağımlı olup, bunun kazanılmasında ön koşullardan biri okuryazarlık becerileridir (Aşkar & Altun, 2023).

Okuryazarlık becerileri, UNESCO (2023) tarafından dijitalleşen dünyada bilgiyi tanıma, anlama, yorumlama, yaratma ve bir iletişim aracı olarak kullanma yeteneği şeklinde tanımlanmaktadır. Günümüzde okuryazarlık, yalnızca okuma ve yazma becerisinden ibaret olmayıp çok daha geniş bir beceri seti olarak ele alınmaktadır (Yıldırım & Çalışkan, 2024a; Kahramanoğlu vd., 2024). Bu bağlamda, okuryazarlıklar öğrencilerin hem günlük hem de akademik yaşamlarında ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirmelerinde temel bir rol oynar ve hayat boyu öğrenme süreçlerinin temelini oluşturur (UNESCO, 2022).

Nitekim geçmişte yalnızca okuma ve yazmayla sınırlı görülen okuryazarlık kavramı 21. yüzyıl becerilerinin etkisiyle artık yetkinlikler veya beceri setleri olarak ifade edilmeye başlanmıştır (Yıldırım & Çalışkan, 2024a). Bu doğrultuda, yeni okuryazarlık becerilerinin girift yapısı ve türlerinin artması, okuryazarlıkların öğretim programlarında ara disiplin yaklaşımıyla yer bulmasını sağlamıştır (Kahramanoğlu vd., 2024). Böylece farklı okuryazarlık türleri öğretim programlarına entegre edilebilmektedir (Barrot vd., 2022; Barrot vd., 2024).

TYMM kapsamında oluşturulan öğretim programlarında on bir farklı okuryazarlık belirlenmiş ve her biri için üç düzey tanımlanmıştır: Bunlar farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik işlevleridir (MEB, 2024h). Farkındalık düzeyi öğrencilerin temel bilgilere, terimlere, kavramlara ve olgulara yönelik tanıma, anlama ve bunlara duyarlılık gösterme becerilerini içermektedir. İşlevsellik düzeyi öğrencilerin farkındalık düzeyinde elde ettikleri bilgileri bütüncül bir ilişki içinde kavramalarını ifade etmektedir. Eylemsellik düzeyi ise farkındalık ve işlevsellik düzeylerinin birleştirilerek eyleme dönüştürülmesidir.

Bu kapsamda belirlenen okuryazarlık türleri; bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve sanat okuryazarlığıdır.

TYMM, öğrenci profilinin belirlenmesinde özel bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeve, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi temelinde şekillenmekte ve toplumsal düzeyde huzurlu aile ve toplum, yaşanabilir çevre ve huzurlu insan ideallerine ulaşmayı amaçlamaktadır. Modelin temel hedefi, bireyleri erdemlere ulaştırmak ve eylemler aracılığıyla gözlemlenebilen değerleri kavramsallaştırmaktır. Değer, bireyin varoluşuna anlam kazandıran, yaşamına anlam katan, içsel uyum sağlayan, ahlaklı ve erdemli bir kişilik geliştirmesine katkıda bulunan unsurları ifade etmektedir. Erdem, eğitim öğretim süreçlerinin sonunda bireye kazandırılması öngörülen kişiliğin güçlü yönlerini temsil etmektedir (MEB, 2025a). Eylem ise bu çerçevede ahlaki gelişim ile toplumsal normlara uyumun somut ve davranışsal düzeydeki yansımaları açıklamaktadır (Özer & Çam Aktaş, 2019). Dolayısıyla bu modelde bireylerin içsel dünyalarıyla toplumsal uyum ve sorumluluk bilincinin geliştirilmesi; bu yolla öğrenci profilinin hayat felsefesinin inşası amaçlanmaktadır (Geçimli & Kayahan Yüksel, 2024; Yıldırım & Çalışkan, 2024a). TYMM kapsamında adalet, saygı ve sorumluluk çatı değerleri altında aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, sevgi, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerine yer verilmektedir (MEB, 2025a).

TYMM, içerik çerçevesi kapsamında yer verdiği kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, okuryazarlık becerileri ve değerleri bir araya getirerek öğrenme çıktılarını yapılandırmaktadır. Bu çerçevenin yatay boyutu, farklı disiplinler arasında sentezlenen ilişkileri; dikey boyutu ise içeriğin gelişimsel özellikler temelinde tasnif edilmesini ifade etmektedir. Söz konusu etkileşimli yapı içerisinde bilgi, becerinin kazanımında; beceriler ise bilginin elde edilmesi ve üretilmesinde işlev görmektedir. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri ve eğilimler içerik bağlamı olarak tanımlanmakta ve bu bağlamların içerik çerçevesiyle bütünleştirilmesi, öğrenme-öğretme yaşantıları olarak öğrenme deneyimlerine ve etkinliklerine dönüştürülmesini mümkün kılmaktadır (MEB, 2024e).

TYMM kapsamında tasarlanan öğretim programlarının her biri öğrenme-öğretme yaşantıları aracılığıyla öğrencilerin bütüncül bir bakış açısı geliştirmesine ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine hizmet etmektedir. Bu programlar farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması yoluyla disiplinler arası ilişkilerin anlaşılmasını sağlayan kapsamlı bir yapı sunmaktadır. Böylece öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerine uygun olarak öğretmenler tarafından planlanıp uygulanabilen öğrenme-öğretme etkinlikleri oluşturulmaktadır. Öğrenme-öğretme yaşantıları kapsamında temel kabuller, öğrencilerin ihtiyaç duyacağı ön öğrenmelerin belirlenmesi, ön değerlendirme sürecinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının saptanması, köprü kurmak için bilgi ve beceriler arasında ilişkisel düşünme becerisinin geliştirilmesi, farklılaştırmak için bireysel farklılıkları gözetenek öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve nihayetinde öğrenci merkezli içerik çerçevesinin yapılandırılmasıdır (MEB, 2025f). Bu çerçeve doğrultusunda oluşturulan TYMM'ye uygun olarak tasarlanan öğretim programlarından biri de İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'dır.

İnsan Hakları ve Demokrasi Dersi

İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde belirtilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu dersin temel amacı öğrencilerin çocuk olmanın özelliklerini kavramaları, çocuk hakları olgusunu tanımları, insan hakları ve özgürlüklerini öğrenmeleri, eşitlik ve adalet kavramlarını anlamaları, vatandaşlık bilincinin önemini fark etmeleri, etkin vatandaşlığın sorumluluklarını kavramaları, demokratik katılım süreçlerine dâhil olmaları ve seçme-seçilme hakkının önemini içselleştirmeleridir (MEB, 2024g).

Dersin öğretim programı, TYMM bağlamında hazırlanmış olup diğer öğretim programları gibi kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, okuryazarlık türleri ve değerler ekseninde yapılandırılmıştır. Ancak tasarım sürecinde her öğretim programında olduğu gibi, öncelikle dersin kendine özgü amaçları esas alınmıştır. Bu çerçevede dört temel öğrenme alanı kurgulanmıştır:

- Çocuk Olarak Haklarımla Varım
- Hayatımda Eşitlik ve Adalet
- Etkin Bir Vatandaşım
- Hayatımda Demokrasi

Bu çalışma dördüncü sınıf düzeyi için öngörülen Çocuk Olarak Haklarıyla Varım öğrenme alanına odaklanmaktadır. Bu öğrenme alanında öğrencilerin çocuk olmanın temel özelliklerini fark etmeleri ve çocuk ile insan olmanın getirdiği hak ve özgürlükler konusunda bilgi edinmeleri hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda on altı ders saatine yayılan bir süreçte üç temel öğrenme çıktısı ve bunlara bağlı süreç bileşenleri belirlenmiştir.

Program çerçevesinde:

- Alan becerileri: kanıta dayalı sorgulama ve araştırma (kanıta dayalı ürün oluşturma ve paylaşma)
- Kavramsal beceriler: belirleme ve yorumlama
- Eğilimler: öz güven, empati, sorumluluk, yaratıcılık, gerçeği arama, özgün düşünme
- Sosyal-duygusal öğrenme becerileri: öz farkındalık, iletişim, iş birliği
- Değerler: estetik, özgürlük, saygı, vatanseverlik
- Okuryazarlık türleri: bilgi okuryazarlığı, dijital ve görsel okuryazarlık öne çıkarılmaktadır.

Bu unsurlar arasındaki ilişkilerin ise eleştirel düşünme ile değişim ve sürekliliği algılama becerileri üzerinden güçlendirilmesi planlanmaktadır. Bu yapıdan hareketle, TYMM'nin ilk bakışta karmaşık görünen öğrenme kurgusunun, aslında öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri üzerinden yapılandırıldığı ve öğrenme-öğretme yaşantılarına somut biçimde yansıtıldığı görülmektedir. Programın bu sistematik ve uygulanabilir tasarımı karmaşıklığın aşılmasını sağlamaktadır.

Ancak burada yalnızca İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı değil, tüm öğretim programlarının dayandığı TYMM Öğretim Programları Ortak Metni de dikkate alınmalıdır. Ortak metinde dijitalleşme, dijital araçlar ve dijital dönüşüm konularına defalarca vurgu yapılmaktadır. Dijital ekosistem, dijital yetkinlik ve üst düzey dijital beceriler gibi kavramlar ön plana çıkarılmakta; yalnızca dijital ürün kullanımının değil artık dijital ürün geliştirme aşamasına geçilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Nitekim ortak metinde “dijitalleşme” kavramına 87 kez atıf yapılması, bu konunun önemini açıkça ortaya koymaktadır (MEB, 2025f).

İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda da dijital vatandaşlık bağlamında dijital kaynaklar, dijital kanıtlar, dijital haritalar, dijital içerikler, dijital basımlar, dijital çizgi romanlar, dijital uygulamalar ve dijital ortamlar gibi pek çok unsur öne çıkmaktadır. Ancak mevcut literatürde öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisine (TPACK) dair sınırlılıklar (Yılmaz, 2020) veya olumlu bulgular (Akyıldız & Altun, 2018; Cigilli & Eryaman, 2023; Karadeniz & Vatanartıran, 2015) genellikle öğretmenlerin dijital araçları kullanma veya uyarılama düzeylerini ele almakta; dijital ürün geliştirme becerileri ise yeterince incelenmemektedir. Oysa TYMM Ortak Metni'nde açıkça ifade edildiği gibi öğretmenlerin yalnızca kullanıcı değil aynı zamanda geliştirici rolünü üstlenmeleri beklenmektedir.

Araştırmanın kurgulanan süreci, öğretmenlerin dijital vatandaşlar olarak yalnızca teknoloji kullanan değil aynı zamanda dijital içerik ve ortam üreten bireylere dönüşme ihtiyacından hareketle oluşturulmuştur. Bu bağlamda amaç, öğretmenlerin hazır dijital ders araçlarını kullanma ya da uyarılamanın ötesine geçerek bu araçların nasıl ortaya çıktığını anlamalarını ve kendi dijital ders platformlarını geliştirebilecek bir düzeye ulaşmalarını sağlamaktır. Bu yönüyle çalışma, öğretmenlerin TPACK (Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi) modelindeki alan bilgisi, pedagojik bilgi ve teknoloji bilgisini birlikte kullanmalarına yardımcı olmakta ve bu üç bileşenin bütünleşmesiyle teknoloji entegrasyonunun daha üst düzeyde gerçekleşebileceğini göstermektedir. Böyle bir bütünleşme, öğretmenlerin SAMR (Yerine Koyma – Artırma – Dönüştürme – Yeniden Tanımlama) modelinin yeniden tanımlama aşamasında daha önce hiç gerçekleştirmedikleri öğrenme etkinlikleri tasarlamalarına (Puentedura, 2006) ve RAT (Yerine Koyma – Artırma – Dönüştürme) modelinin dönüştürme aşamasında hayal edilmesi güç, yenilikçi öğrenme deneyimleri oluşturmalarına (Hughes vd., 2006) imkân verecektir. Bunun yanında çalışma, HEAT (Üst Düzey Düşünme – Angaje Öğrenme – Gerçek Dünya Bağlantıları – Teknoloji Kullanımı) çerçevesinin öne çıkardığı üst düzey düşünmeyi, etkileşimli öğrenmeyi, gerçek yaşamla bağlantı kurmayı ve teknolojinin anlamlı kullanımını da desteklemektedir. Böylece öğretmenler var olan teknolojiyi kullanmakla yetinmeyip kendi öğrenme ortamlarını tasarlayabilecektir. TYMM Ortak Metni'nde dijital ekosistemlerin bireylerin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimi için önemli bir unsur olarak tanımlanması ile dijital ürün kullanımından çok üreticilik ve yöneticilik rollerine dikkat çekilmesi, çalışmanın önemini daha da belirgin hâle getirmektedir. Çalışma

aynı zamanda “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Alan Becerileri” içinde yer alan bilişim teknolojilerini kullanma, bilgi işlemsel düşünme, yazılım ve dijital ürün geliştirme, veri yönetimi ve dijital güvenlik gibi tüm alt boyutlara katkı sunmakta ve bu katkının tüm branş öğretmenliklerine de yayılmasını sağlamaktadır. Dijital okuryazarlık açısından da farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik basamaklarında tanımlanan tüm alt boyutların gelişimine destek vererek öğretmenlerin dijital yeterliklerini bütüncül biçimde güçlendirmektedir (MEB, 2025f).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı MEB tarafından 2024 yılında TYMM kapsamında uygulamaya konulan İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktıları ile bunların alt bileşenleri (süreç bileşenleri, alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri ve beceriler arası ilişkiler) doğrultusunda oluşturulan öğrenme-öğretme uygulamalarının yapay zekâ ile dijital dönüşümünü gerçekleştirerek dijital bir ders aracı geliştirmektir.

Bu amaca ulaşmak için çalışmada öğrenme-öğretme süreçlerinin ve içeriklerinin dijital ortama nasıl aktarılabilirliği; bu aktarım sürecinde hangi pedagojik, teknolojik ve içeriksel gerekliliklerin gözetilmesi gerektiği; yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerinin nasıl optimize edilebileceği ve geliştirilen dijital ders aracının hangi özelliklerle donatılması gerektiği ayrıntılı biçimde açıklanacaktır.

Araştırma yalnızca mevcut öğretim programının dijitalleştirilmesiyle sınırlı kalmayıp öğretmenlerin dijital yetkinliklerini destekleyecek, etkileşimli, uyarlanabilir ve veri temelli öğrenme-öğretme deneyimlerini mümkün kılacak bir dijital modelleme sürecine odaklanmaktadır. Böylece çalışma TYMM'nin öngördüğü dijital dönüşüm hedefleriyle uyumlu bir biçimde dijitalleşmenin araç kullanımının ötesine taşınarak dijital ürün geliştirme düzeyine ulaşılmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırma öğrenme alanının dijital dönüşüm sürecini açıklamakta ve bu sürece ilişkin aşağıdaki alt problemlere yanıt aramaktadır:

- Dijital ders aracını oluşturan kodların yazım hataları, mantık hataları, tarayıcı uyumluluğu, erişilebilirlik, performans, modern standartlara uygunluk ve güvenlik açısından analiz sonuçları nasıldır?

- Dijital ders aracı TYMM'nin tabiatını ne düzeyde yansıtmaktadır?
- Dijital ders aracının öğretim programı çerçevesine uygunluğu ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırmanın Türü

Bu araştırma, dijital bir ders aracının tasarım ve geliştirme sürecine odaklandığı için, Richey ve Klein (2007) tarafından geliştirilen Tasarım ve Geliştirme Araştırması (TGA) modeli çerçevesinde yapılandırılmıştır. Geleneksel olarak dersleri desteklemeye ve öğrenme çıktıları veya kazanımlarını sağlamaya yönelik materyal ve araçların geliştirilmesi genellikle öğretim tasarımı modelleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Ancak Richey ve Klein (2007), öğretim tasarımı yaklaşımlarının çoğunlukla belirli ders, ürün veya programların tasarımı, uygulanması ve yönetimine odaklandığını; bu nedenle kalıp düzeyde kaldığını ve kapsamlı bir teori geliştirmekte yetersiz olduğunu belirtmektedir.

Bu gerekleyle araştırmacılar sağlam ve kapsamlı bir tasarım ve geliştirme teorisi inşa etmek amacıyla TGA modelini ortaya koymuş ve bilgi tabanını zenginleştirmek için deneysel bir temel sunmayı hedeflemişlerdir. Bu noktadan hareketle TGA, belirli tasarım ve geliştirme çabalarının süreçlerini ve etkilerini incelemeye yönelik bir yaklaşım sunmakta hem ürün geliştirme hem de bu sürecin sistematik olarak araştırılmasını kapsamaktadır (Richey & Klein, 2007).

TGA modeli kapsamında “Ürün ve Araç Araştırması” ile “Model Araştırması” olarak iki temel araştırma türü tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım yalnızca ürün geliştirme sürecine değil aynı zamanda geliştirilen dijital aracın eğitim bağlamında nasıl kullanılacağına ve öğrenme süreçlerine nasıl etki edeceğine sistematik biçimde odaklanmayı amaçlamaktadır. Böylece araştırma hem tasarım sürecine hem de bu sürecin öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerine ilişkin özgün ve bilimsel katkılar sunmayı hedeflemektedir (Richey & Klein, 2007).

Bu doğrultuda araştırma TYMM'nin çok boyutlu ve bütüncül yapısı doğrultusunda oluşturulan İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programındaki bir öğrenme alanının dijital dönüşüme tabi tutulmasını amaçladığı için, Ürün ve Araç Araştırması türünde yürütülmüştür. Araştırma süreci, dijital bir ders aracının geliştirilmesini içerecek şekilde (1) araç geliştirme ve (2) araç kullanımı olmak üzere iki temel aşamada planlanmıştır

Materyal

Araştırmanın amacı doğrultusunda TGA'ya göre geliştirilecek olan materyal; araç geliştirme ve araç kullanımı olmak üzere iki aşamada üretilecektir. TYMM ve bu model doğrultusunda geliştirilen İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nın birinci öğrenme alanı olan “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” temasını dijital dönüşüm yoluyla etkileşimli bir ders aracına dönüştürme süreci aşamalar hâlinde aşağıda sunulmaktadır.

Araç Geliştirme:

Bu aşamada öncelikle programlar arası bileşenler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, okuryazarlık becerileri yer alan birinci öğrenme alanı olan “Çocuk Olarak Haklarımla Varım”a ait tanım, öngörülen beceri türleri, eğilimler, değerler ve beceriler arası ilişkiler belirlenmiştir. Bu içeriklere <https://mufredat.meb.gov.tr> üzerindeki *.pdf uzantılı dosyalar yerine <https://tymm.meb.gov.tr> URL'sinden erişmek cümlelerin kopyalanmasında oluşabilecek sorunların engellenmesini sağlayacaktır. Nitekim bu adreste ilgili derslerin öğretim programlarının yanı sıra tüm çerçeveye kolaylıkla ulaşılmasını sağlamaktadır.

İkinci aşamada sürecin temelini oluşturacak dijital geliştirme ve kodlama faaliyetlerinde kullanılacak yapay zekâ destekli bir aracın belirlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda ChatGPT gibi büyük dil modeli olan yapay zekâ çözümleri değerlendirilmiş olmakla birlikte bu çalışmada Google tarafından geliştirilen Gemini ürünü tercih edilmiştir. Google Gemini, özellikle kodlama ve metin düzenleme işlevlerinde kullanılabilen bir yapay zekâ aracı olup bu araştırmada ücretsiz ve belirli kullanım sınırlamaları bulunan Gemini 2.5 Pro sürümünün kanvas modeli seçilmiştir. Ayrıca süreçte yalnızca Google Gemini ve ChatGPT ile birlikte Ninja AI ve Canva Code gibi alternatif araçlar da denenmiştir. Ancak fonksiyonel, etkileşimli ve kullanıcı dostu kod üretme açısından Google Gemini'nin diğer araçlara kıyasla belirgin bir üstünlük sağladığı görülmüştür. TYMM içeriğinin istemlere dönüştürülerek doğru şekilde algılatılmasında yaşanan güçlükler ile üretilen kod çıktılarının nitelik bakımından yetersiz oluşu, ChatGPT'nin Büyük Dil Modeli (LLM) kapsamında yer alması ile ilişkilendirilmiş, Google Gemini'nin ise bu nedenle tercih edilmesinde belirleyici olmuştur.

Üçüncü aşamada TYMM'nin tabiatı yapay zekâya tanıtılmaktadır. Aslında bu aşamadan sonra yapay zekâya TYMM konusunda eğitim verme işlemi başlamaktadır. Bu işlem manuel olarak yapılabileceği gibi (*.pdf'den kopyalayarak veri aktarma), TYMM web sitesi yoluyla da Google Gemini'ye öğretim gerçekleştirilebilmektedir. Ardından ise öğrenme çıktısı çerçevesi altında yer alan içerik çerçevesi, kavramsal beceriler, fiziksel beceriler, eğilimler ve alan becerileri aktarılmalıdır. “Programlar Arası Bileşenler” başlığı altında yer alan sosyal-duygusal öğrenme becerileri Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve okuryazarlık becerilerine ait tanımlar da Gemini'ye tek tek kopyalanarak algılatılmalıdır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından oluşturulan ve ChatGPT Büyük Dil Modeli tarafından bilimsel ve bütünlüklü bir yapıya kavuşturulan (ChatGPT, 2025) istem setleri (promptlar) İstem 1, İstem 2 ve İstem 3'te verilmektedir. Ancak istem setleri oluşturmada İngilizce dilinin avantaj sağlayacağı unutulmamalıdır.

İstem 1

TYMM'nin Felsefesinin ve Çerçevesinin Google Gemini'ye Öğretimi

Birinci İşlem:

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) hakkında bilgi edinmek için şu bağlantıyı incele:

<https://tymm.meb.gov.tr/genel-bakis>

Buradaki tüm içerikleri dikkatlice oku, iyice anla ve özümlediğinden emin ol.

İstem 2

İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nın Google Gemini'ye Öğretimi

İkinci İşlem:

TYMM kapsamında hazırlanan İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi öğretim programı hakkında bilgi almak için şu bağlantıya git:

<https://tymm.meb.gov.tr/insan-haklari-vatandaslik-ve-demokrasi-dersi/unite/355>

Buradaki detayların tamamını dikkatlice incele ve eksiksiz olarak kavra.

İstem 3

Çocuk Olarak Haklarımla Varım Öğrenme Alanına Ait Çerçevenin Google Gemini 'ye Öğretimi

Üçüncü İşlem:

Aşağıdaki üç öğrenme çıktısını detaylı ve eksiksiz açıkla.

Her birinde:

Aşamaları sırayla anlat.

Kullanılan yöntemleri, materyalleri, etkinlikleri ve değerlendirme araçlarını belirt.

Hiçbir aşamayı atlama, ayrıntıları zengin tut.

İHVD.4.1.1

Çocuk temalı bir şarkı söylenir.

Öğrenciler, çocuk olmanın güzel yanlarını açıklamalı çizimlerle ifade eder.

Sınıf gruplara ayrılır; her gruba resim kâğıdı verilir.

Gruplar “İyi ki çocuğum çünkü...” yazıp etrafına resimler ve kısa notlar ekler.

Öğretmen çocukluk kavramını açıklar, kendi anılarından örnekler verir.

Öğrenciler, hayatlarındaki önemli olayları gösteren bir zaman çizelgesi hazırlar (öğretmen örnek verebilir veya öğrenciler serbest bırakılabilir).

Çizelgeler sınıfta sunulur; değişim ve gelişim tartışılır.

Öğrenciler, ailelerine, okullarına, arkadaşlarına ve ülkeye nasıl katkı sunabileceklerini belirler.

23 Nisan ve Atatürk'ün çocuklara verdiği değer konuşulur; yazılı, görsel ve dijital materyaller kullanılır.

Değerlendirme: Çocuk olmanın özellikleriyle ilgili çalışma yaprakları.

İHVD.4.1.2

Çocuk haklarına neden ihtiyaç duyulduğu görsel/dijital kanıtlarla tartışılır.

“Mutlu, sağlıklı, güvenli bir hayat için çocukların nelere ihtiyacı var?” ve “Bu ihtiyaçlardan kim sorumlu?” sorularına beyin fırtınası yapılır.

Cevaplar sınıfça tartışılır.

Her öğrenci kendi çocuk hakları sözleşmesini hazırlar; her bireyin değerine dikkat eder.

Sözleşmeler sınıfta sunulur; her maddenin gerekçesi açıklanır.

Öğrencilere Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin çocuk dostu versiyonu dağıtılır; karşılaştırma yapılır.

Öğretmen, 20 Kasım Dünya Çocuk Hakları Günü'ne vurgu yapar.

Çıkarımlardan yola çıkarak hikâye, resim, afiş veya başka bir ürün hazırlanır.

Değerlendirme: Bütüncül dereceli puanlama anahtarı.

İHVD.4.1.3

Temel hak ve özgürlüklerle ilgili (yaşama, sağlık, eşitlik, eğitim vb.) görseller hazırlanır ve kutuya konur.

Öğrenciler kutudan bir görsel seçer ve ne anlattığını açıklar.

Öğretmen her görseli detaylandırır; temel hak ve özgürlükleri anlatır.

Öğrencilere bir metin verilir; 5NİK sorularıyla incelenir; hangi hak/özgürlüklerle ilgili olduğu belirlenir.

Tartışma yapılır; özgürlüğün sınırları ve başkalarının haklarına saygı vurgulanır.

İnsan hakları kurumları tanıtılır (TİHEK, Kamu Denetçiliği Kurumu, İl/İlçe İnsan Hakları Kurulları).

Öğrenciler ikili gruplara ayrılır; okulda sahip oldukları hak ve özgürlükleri listeler.

Gruplar karşılaştırma yapar; ortak ve sadeleştirilmiş bir liste hazırlar.

Ortak listeyle sınıf panosu oluşturulur.

Öğrenciler hak ve özgürlüklerle ilgili hikâye, konuşma metni vb. yazar; sınıfta sunar.

Değerlendirme: Çalışma yaprakları.

Ek Talimat:

Bu öğrenme çıktılarının her birini detaylı anlatırken, öğretim planı gibi yaz.

Hangi materyaller kullanılacak?

Hangi yöntemler uygulanacak?

Öğrencilerin aktif katılımı nasıl sağlanacak?

Öğretmenin rolü ne olacak?

İstem 4

Google Gemini'ye Ders Aracını Betimleyip Talep Etmek

Dördüncü İşlem:

Bu öğrenme çıktılarından yola çıkarak, web tabanlı etkileşimli bir ders aracı tasarla.

Özellikler:

HTML, CSS, JS kullan.

Sayfa içinde sekme (tab) veya sayfalama ile çoklu içerik sun.

Çok sayıda görsel ekle.

Animasyonlar kullan.

Her şeyi tek bir kod dosyasında (tek parça) yaz.

İstem 4'te belirtilen istemler (ChatGPT, 2025) Gemini veya benzeri bir yapay zekâ aracına ayrı ayrı girilebileceği gibi tek parça hâlinde de aktarılabilir. Ancak yapılan değerlendirmeler sonucunda ChatGPT'nin bu istemleri algılama kapasitesi ve ürettiği çıktılar ChatGPT'nin Büyük Dil Modeli grubunda olması nedeniyle araştırmacı tarafından Google Gemini'ye kıyasla anlamlı ve yeterli bulunmamıştır.

İstemlerle üretilen ders aracı araştırmacı tarafından ayrıntılı biçimde incelenmiş ancak ortaya çıkan ürünün öğrenme çıktılarının yansıtılması, etkileşim boyutu ve çoklu ortam araçlarının kullanımı açısından yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle süreci geliştirmek amacıyla ek istemler hazırlanarak, yapay zekâ aracı ile süreç yeniden yapılandırılmıştır. Bu çerçevede takip edilen

ve yapay zekâ tarafından düzenlenen istemler (ChatGPT, 2025) sırasıyla aşağıda verilmiştir:

İstem 5

Geliştirme İsteği

Bu kodları geliştirmeli ve komutlardaki öğrenci etkinliklerinin tamamını bu platforma eksiksiz ve kapsamlı bir şekilde uyarlamalısın.

İstem 5 ile etkileşimli alanlar, sanal pano ve sözleşme alanları, görsel yorumlama etkinlikleri, şarkı etkinlikleri, metin inceleme (5N1K yöntemi), değerlendirme ve düşünme soruları platforma entegre edilmiştir. Ayrıca genel tasarım ve kullanılabilirlik iyileştirilmiş, insan-makine etkileşimini artırmak amacıyla modal (açılır pencere) kullanımı devreye sokulmuştur. Ancak bu güncellemelere rağmen TYMM çerçevesinin yeterince yansıtılmadığı ve öğrenme çıktılarının modelin felsefesi doğrultusunda tam olarak bütünleştirilemediği değerlendirilmiştir. Bu nedenle, süreçte daha ileri bir aşamaya geçmek ve eksiklikleri gidermek amacıyla yapay zekâ aracılığıyla İstem 6 hazırlanmıştır (ChatGPT, 2025).

İstem 6

Geliştirme İstemlerinin Oluşturulması

Aşağıdaki kriterleri yansıt:

Etkileşim: Kullanıcı katılımını teşvik eden en az iki farklı etkileşimli öğe (örneğin, anket, basit bir oyun, boşluk doldurma vb.) içermelidir.

Somutluk: Örnekler, gerçek hayattan olaylar veya senaryolar ile somutlaştırılmalıdır. Soyut kavramlardan kaçınılmalıdır.

Görseller: İnternette bulunmuş veya özgün olarak oluşturulmuş en az bir görsel içermelidir. Görsellerin, içeriğin temasına uygun ve yüksek kalitede olması önemlidir.

Fonksiyonel Butonlar: Etkileşimli öğeler, çalışır durumda olan butonlar aracılığıyla kontrol edilebilir olmalıdır. Butonların açık ve anlaşılır etiketlere sahip olması gerekmektedir.

İstem 6'nın uygulanmasının ardından geliştirilen dijital platformda etkileşim düzeyi artırılarak sekme (tab) seçenekleri oluşturulmuş, içerik daha somut ve görünür hâle getirilmiş, varsayılan görseller eklenmiş ve işlevsel butonlar

aktif hâle getirilmiştir. Ancak yapılan detaylı incelemeler sonucunda oluşturulan yapının öğrenme çıktılarının tamamını yeterince yansıtamadığı ve çoklu ortam öğelerine (örneğin ses, video, animasyon) sınırlı yer verildiği belirlenmiştir. Bu eksiklikleri gidermek amacıyla daha kapsamlı bir istem seti (İstem 7) yapay zekâ aracı aracılığıyla düzenlenmiş (ChatGPT, 2025) ve uygulanmıştır.

İstem 7

Süper Prompt İçeriği

Bu kodları koruyarak daha önceki promptlarda yer alan tüm etkinliklere yer ver. Ayrıca çocukların ilgisini çekecek görseller ve çoklu ortam öğeleriyle zenginleştir, içeriği geliştir, etkileşimli öğelere yer ver. Çoklu ortam öğeleri (ses, video, animasyon vb.) kullanılarak içerik daha ilgi çekici hale getir. Tüm etkinlikler açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmalı ve çocukların yaş grubuna uygun olmalıdır. Önceki promptlardaki etkinliklerin tümü bu yeni içerikte yer almalı ve birbirleriyle uyumlu bir şekilde entegre edilmelidir. Ayrıca bu platform bir çocuk parkı gibi görünmelidir.

Yapay zekâ tarafından “süper prompt” olarak tanımlanan (ChatGPT, 2025) İstem 7’den itibaren dijital ders aracı bir çocuk parkı teması temel alınarak tasarlanmış ve bu tema CSS kodları aracılığıyla görselleştirilmiştir. Tasarım sürecinde görsel ve tematik unsurlar çeşitlendirilmiş; ses ve video bileşenlerine yer verilerek çoklu duyuşsal etkileşim sağlanmıştır. En dikkat çekici yenilik, öğrencilerin içerik geliştirme ve etkin katılımını artırma amacıyla içeriklerin zenginleştirilmiş olmasıdır. Bu kapsamda örneğin “Duygu Eşleştirmece”, “Eğlenceli Test!” gibi etkileşimli araçlar dijital araca entegre edilmiştir. Bunun yanı sıra programın öngördüğü tüm etkinlikler — örneğin şarkı söyleme, çizim ve yazı çalışmaları, grup panosu hazırlama, zaman çizelgesi oluşturma, bireysel ve toplumsal katkı belirleme, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kutlamalarına vurgu, çocuk haklarına yönelik tartışmalar, kişisel sözleşme hazırlama, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ile karşılaştırmalar, özgün ürün oluşturma, görsel yorumlama, 5N1K analizi, özgürlük sınırları tartışması, okul içi haklar listesi geliştirme, hikâye yazma veya tamamlama, ilgili kurumların tanıtımı ve değerlendirme uygulamaları — yeni tema ve dijital tasarıma eksiksiz biçimde entegre edilmiştir.

İstem 7’nin girilmesi ve yapay zekâ aracılığıyla (ChatGPT, 2025) yapılan güncellemelerin ardından, HTML, CSS ve JavaScript bileşenlerinden oluşan toplam 932 satırlık bir dijital platform Google Gemini üzerinde geliştirilmiştir

(Google Gemini, 2025). Ekte geliştirilen dijital ders platformunun örnek görsellerine yer verilmektedir (Görsel 1, Görsel 2, Görsel 3, Görsel 4, Görsel 5).

Araç Kullanma

Yapay zekâ desteğiyle geliştirilen dijital ders aracı (Google Gemini, 2025), tek bir dosya içerisinde çoklu ve dinamik sayfalandırmaya olanak tanıyan etkileşimli bir yapıya sahiptir. Bu yapı öğretmenlerin derse hazırlık süreçlerini kolaylaştırmakta ve her bir öğrenme çıktısına özel, dinamik içerik alanlarının oluşturulmasını mümkün kılmaktadır. Platform, öğrenci-makine ve öğrenci-öğrenci etkileşimine imkân tanıyan, farklı öğretim yöntemleri, teknikleri ve stratejilerine uyumlu çeşitli ders etkinliği araçları barındırarak öğrenme süreçlerinde çok yönlü bir deneyim sunmaktadır. Dijital ders aracı, Ekte yer alan Görsel 1, Görsel 2, Görsel 3, Görsel 4 ve Görsel 5'te yer aldığı üzere, dört farklı versiyonuyla TYMM'nin doğasına ve öğrenme alanının belirlenen çerçevesine uygun biçimde tasarlanmış olup öngörülen içeriklerin dinamik alanlar aracılığıyla etkili bir biçimde paylaşılmasına olanak sağlamaktadır.

Geliştirilen dijital ders aracının, araştırmanın yanıt aradığı alt problemler doğrultusunda incelenebilmesi amacıyla farklı yapay zekâ araçlarıyla çeşitli denemeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda dijital ders aracının kodları ve içerikleri TYMM ve ilgili dersin yapısına uygunluk açısından yapay zekâ araçları tarafından sınanmış ve analiz edilmiştir. Çalışmada özellikle Google Gemini ile oluşturulan platformun kodları detaylı biçimde incelenmiş ve ardından dinamik içerikler çok boyutlu bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Kullanılan yapay zekâ araçları arasında ChatGPT (Kanvas) ve Gemini 2.5 Pro Kanvas (Preview) yer almakta olup yapılan analiz sonuçları araştırmanın bulgular bölümünde üç alt problem başlığı altında verilmektedir.

Birinci alt problem doğrultusunda ders aracının kodları ilgili yapay zekâ araçlarına yüklenerek yazım hataları, mantık hataları, tarayıcı uyumluluğu, erişilebilirlik, performans, modern yazılım standartlarına uygunluk ve güvenlik açılarından kapsamlı bir şekilde oluşturulan İstem 8 aracılığıyla değerlendirilmiştir.

İstem 8

Kod Analizi İçin İstem

Ekteki HTML, CSS ve JavaScript kodlarını detaylıca incele: Yazım hataları, mantık hataları, tarayıcı uyumluluğu, erişilebilirlik, performans, modern standartlara uygunluk ve güvenlik açısından değerlendir. Her noktayı örnekler ve detaylarla açıklayarak raporla. Düzeltilmesi gereken kodları öner ve gerekirse optimize edilmiş kod blokları hazırla.

İkinci alt probleme yanıt bulabilmek için ise ders aracının web tabanlı arayüzü TYMM'nin tabiatını yansıtacak olan içerik çerçevesi, kavramsal beceriler, fiziksel beceriler, eğilimler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve okuryazarlık becerileri ilgili yapay zekâ araçları tarafından analiz edilmiştir. Bunun için geliştirilen talimatlar İstem 9'da açıklanmıştır.

İstem 9

TYMM'nin Tabiatını Yansıtma Düzeylerini Belirlemek İçin Kullanılan İstem

Ekte yer alan dosyanın içeriğini, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) çerçevesine ve bu modelin ana bileşenlerine göre analiz etmeni istiyorum.

Analizde mutlaka aşağıdaki bileşenler ayrı ayrı ele alınmalı ve dosya içeriğinin her biriyle nasıl ilişkili olduğunu detaylıca açıklamalısın:

İçerik Çerçevesi

Kavramsal Beceriler

Fiziksel Beceriler

Eğilimler

Alan Becerileri

Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi

Okuryazarlık Becerileri

Bu bileşenlerle ilgili tüm detaylara aşağıdaki bağlantılardan ulaşabilirsin:

<https://tymm.meb.gov.tr>

<https://tymm.meb.gov.tr/icerik-cercevesi>

<https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/kavramsal-beceriler>

<https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/fiziksel-beceriler>

<https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/egilimler>

<https://tymm.meb.gov.tr/alan-becerileri>

<https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/sosyal-duygusal-ogrenme-becerileri>

<https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi>

<https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/okuryazarlik-becerileri>

Üçüncü alt problem bağlamında geliştirilen ders aracının İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” öğrenme alanının çerçevesine uygunluğunu belirlemek için İstem 10 geliştirilmiştir. Bu çerçevede ders aracının web arayüzü öğrenme alanı için öngörülen alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler ile programlar arası bileşenleri yapay zekâ araçları tarafından analiz edilmiştir.

İstem 10

Öğretim Programının Çerçevesine Uygunluğu Belirlemek İçin Kullanılan İstem

Ekteki dosyanın içeriğini, İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi öğretim programında yer alan birinci öğrenme alanı olan “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” başlığındaki öngörülen Alan Becerileri, Kavramsal Beceriler, Eğilimler ile Programlar Arası Bileşenlere göre analiz etmeni istiyorum.

Bu öğrenme alanı hakkındaki detaylı bilgiye şu bağlantıdan ulaşabilirsin:

<https://tymm.meb.gov.tr/insan-haklari-vatandaslik-ve-demokrasi-dersi/unite/355>

Analizde özellikle içerik ile bu öğrenme alanı arasındaki uyumu, hangi etkinliklerin ya da araçların bu çerçeveyi desteklediğini, eksik ya da güçlendirilebilecek noktaları mutlaka belirtmelisin.

Bulgular

Araştırmanın yanıt aradığı alt problem durumlarına göre ulaşılan bulgular aşağıda temalar halinde verilmektedir:

Birinci Problem Durumuna İlişkin Bulgular – Kod Analizi

Dijital ders aracını oluşturan kodların yazım hataları, mantık hataları, tarayıcı uyumluluğu, erişilebilirlik, performans, modern standartlara uygunluk ve güvenlik açısından İstem 8 kullanılarak ChatGPT ve Gemini ile yapılan analizlerde ulaşılan bulgular şu şekildedir:

ChatGPT (2025): *Yapılan inceleme sonucunda ilgili HTML, CSS ve JavaScript kodlarında belirgin bir yazım veya mantık hatası tespit edilmemiş; özellikle etkileşimli işlevlerin doğru kurgulanması sayesinde hata üretme riskinin düşük olduğu görülmüştür. Kullanılan HTML5 ve CSS3 özellikleri, modern tarayıcılarla (Chrome, Firefox, Edge, Safari) uyumlu bulunmakla birlikte, Tailwind kütüphanesinin CDN üzerinden yüklenmesi nedeniyle internet bağlantısının olmadığı ya da CDN erişiminin kısıtlandığı durumlarda görsel kayıplar yaşanabileceği, ayrıca kullanılan bazı modern JavaScript yöntemlerinin çok eski tarayıcılarda (örneğin Internet Explorer 11) kısmen desteklenmeyebileceği değerlendirilmiştir. Görsellere eklenen açıklayıcı alt metinler ve yeterli renk kontrastları erişilebilirlik açısından olumlu bulunurken, yalnızca renk veya ikonla ayrılan düğme ve etkileşimli öğelerin görme engelli veya renk körü kullanıcılar için sorun yaratabileceği ve bununla ARIA etiketlerinin eklenmesinin yararlı olacağı belirlenmiştir. Kod yapısının sade ve modüler olması, gereksiz animasyon veya JavaScript çağrılarının arındırılmış olması performans açısından avantajlıdır; ancak, kullanılan görsellerin gerçek uygulamalarda optimize edilmesi ve Tailwind'in CDN yerine proje içine sadeleştirilmiş biçimde eklenmesi önerilmektedir. Kodun modern standartlara uygunluk açısından incelendiğinde, HTML5 semantik etiketlerinin eksikliği ve ağırlıklı olarak `

` kullanımı dikkat çekmekte; JavaScript tarafında ise ES6 sözdizimi kullanılmakla birlikte modüler yapıların (örneğin `import/export`) henüz uygulanmadığı gözlemlenmiştir. Güvenlik açısından, kodun kullanıcıdan gelen metinleri doğrudan HTML içine yazmaması olumlu bir bulgu olarak değerlendirilmiş; ancak kullanıcıdan gelen verilerin sunucuya gönderilmesi durumunda mutlaka sunucu tarafında veri temizleme ve doğrulama işlemlerinin yapılması gerektiği vurgulanmıştır.*

ChatGPT (2025), dijital ders aracının yazım hataları, mantık hataları, tarayıcı uyumluluğu, erişilebilirlik, performans, modern standartlara uygunluk ve güvenlik açısından neredeyse sorunsuz olduğunu ifade etmiştir.

Gemini (2025): *Genel olarak kod anlaşılır ve çocuklara yönelik bir eğitim aracı için iyi bir başlangıç noktası sunuyor. En önemli düzeltmeler, modal arka plan stilinin eklenmesi, kart stillerinin tanımlanması, quiz geri bildiriminin iyileştirilmesi ve özellikle XSS zafiyetine karşı güvenlik düzeltmesidir. Daha ileri seviyede, kapsam yönetimi ve olay dinleyicilerinin atanması daha modern JavaScript pratiklerine uygun hâle getirilebilir.*

Google Gemini (2025), kodları olumlu olarak değerlendirse de çeşitli CSS ve JS kodlarının eklenerek aracın iyileştirilmesi önerisinde bulunmuştur. Aşağıda iki yapay zekâ aracının analizleri sonucunda elde ettikleri bulguların çeşitli açılardan karşılaştırmalı sonuçları yer almaktadır:

Tablo 1

Genel Değerlendirme Bulguları

Özellik / Kategori	ChatGPT	Gemini
Genel Değerlendirme	Sağlam Temel: Belirgin yazım/ mantık hatası yok. Etkileşimli işlevler iyi kurgulanmış.	Anlaşılır Başlangıç: Özellikle çocuklara yönelik eğitim aracı için iyi bir başlangıç. İyileştirme odaklı.

Tablo 2

Olumlu Yönlerle İlişkin Değerlendirme Bulguları

Öne Çıkan Olumlu Yönler	ChatGPT	Gemini
Kod Kalitesi & Standartlar	Modern HTML5, CSS3 kullanımı.	Genel kod anlaşılır.
Tarayıcı Uyumu	Güncel tarayıcılarla (Chrome, Firefox, Edge, Safari) uyumlu.	(Bu konuda spesifik olumlu bulgu belirtilmemiş, genel anlaşılabilirlik vurgulanmış)
Erişilebilirlik (Temel)	Görsellerde alt metinler, yeterli renk kontrastı.	(Bu konuda spesifik olumlu bulgu belirtilmemiş)
Performans	Sade, modüler yapı. Gereksiz animasyon/JS çağırısı yok.	(Bu konuda spesifik olumlu bulgu belirtilmemiş)
Güvenlik (Temel)	Kullanıcı girdileri doğrudan HTML'e yazılmıyor.	XSS Zafiyetine Karşı Düzeltme İhtiyacı Vurgulanmış (Bu bir öneri olmakla birlikte, dikkatin çekilmesi olumlu)
Ekstra		İyileştirmeler için doğrudan CSS ve JS kod önerileri sunuyor.

Tablo 3*Geliştirilmesi Gereken Alanlara ve Önerilere İlişkin Değerlendirme Bulguları*

Geliştirilmesi Gereken Alanlar ve Öneriler	ChatGPT	Gemini
Bağımlılık Yönetimi	Tailwind CDN: Çevrimdışı sorun yaratabilir. Projeye dahil et/optimize et.	(Spesifik bağımlılık yönetimi önerisi yok)
Eski Tarayıcı Desteği	Modern JS, IE11 gibi eski tarayıcılarda sorun yaratabilir.	(Spesifik eski tarayıcı önerisi yok)
Erişilebilirlik (İleri Düzey)	Yalnızca renk/ikonla ayrılan öğeler için ARIA etiketleri ekle.	(Spesifik erişilebilirlik önerisi yok, genel iyileştirmeler kapsamında değerlendirilebilir)
Optimizasyon	Görselleri optimize et.	Spesifik İyileştirme Önerileri: - Modal arka plan stili ekle - Kart stillerini tanımla - Quiz geri bildirimini iyileştir
Kod Yapısı	HTML5 semantik etiketleri artır, <div> azalt. JS'de modüler yapı (import/export) kullan.	Modern JS Pratikleri Önerisi: - Kapsam yönetimi - Olay dinleyicilerinin atanması modernleştirilmeli
Güvenlik (İleri Düzey)	Sunucuya veri gönderiliyorsa, sunucu tarafında veri temizleme/doğrulama şart.	XSS zafiyetine karşı güvenlik düzeltilmesi (Bu hem bulgu hem öneri)

Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te dijital ders aracına ilişkin ChatGPT (2025) ve Google Gemini'nin (2025) gerçekleştirdiği analizlerde genel anlamda olumlu bulgulara ulaşıldığı, kod kalitesi & standartlar, tarayıcı uyumu, erişilebilirlik (temel), performans, güvenlik (temel), ekstra açısından öne çıkan olumlu yönlerin olduğu; bağımlılık yönetimi, eski tarayıcı desteği, erişilebilirlik (ileri düzey), optimizasyon, kod yapısı, güvenlik (ileri düzey) açısından geliştirmelerin yapılmasının ise önerildiği görülmektedir.

İkinci Problem Durumuna İlişkin Bulgular – TYMM Yansıtma Düzeyi

Dijital ders aracının TYMM'nin tabiatını yansıtma düzeyi açısından ChatGPT ve Gemini üzerinde yapılan analizlerde İstem 9 ile analiz edilen içerik çerçevesi, kavramsal beceriler, fiziksel beceriler, eğilimler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, Erdem-Değer-Eylem çerçevesi ve okuryazarlık becerileri açısından ulaşılan bulgular aşağıda verilmektedir:

ChatGPT (2025): *Dijital ders aracı, TYMM çerçevesinde tanımlanan temel içerik alanlarına uygun şekilde çocuk hakları, vatandaşlık ve demokrasi temalarına odaklanmakta; özellikle “çocuk hakları” temasını görseller, metinler ve etkileşimli bölümlerle desteklerken içerik bütünlüğü açısından farklı yaş gruplarına uygunluk ve disiplinler arası bağlantılar gibi kavramsal derinliklerde geliştirme ihtiyacı göstermektedir. Kavramsal Beceriler açısından araç, haklar, sorumluluklar, eşitlik ve adalet gibi kavramların somutlaştırılmasını sağlayarak özellikle 5NİK metin inceleme bölümüyle kavramsal düşünmeyi desteklemekte, ancak bazı bölümlerde tartışma derinliği sınırlı kalmaktadır. Fiziksel Beceriler boyutunda doğrudan motor gelişimi hedeflemese de buton, sekme ve modal kullanımlarıyla temel dijital motor becerileri dolaylı olarak harekete geçirmektedir. Eğilimler düzeyinde, renkli ve eğlenceli tasarımın yanı sıra eğlenceli testler ve duygu eşleştirmece gibi unsurlar öğrenci motivasyonunu ve etkin katılımını artırmakta, ancak dikkat sürekliliğini sağlama konusunda ek yapılandırmalar gerekebilmektedir. Alan Becerileri bağlamında, hakları anlama, ifade etme ve değerlendirmeye gibi becerileri destekleyen etkinliklerle öğrenci katılımını güçlendiren yapı, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri kapsamında empati, duygu farkındalığı ve ekip çalışmasını teşvik eden grup panosu ve sözleşme paylaşımı gibi bölümlerle genişletilmiştir. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi açısından Atatürk'ün çocuklara verdiği değer, 23 Nisan ve çocuk haklarının korunması vurgulanmakta, ancak değerlerin davranışa dönüştürülmesine yönelik uygulamalar geliştirilmeye açıktır. Son olarak, Okuryazarlık Becerileri yönünden metin, görsel ve dijital okuryazarlık alanlarında ilerleme sağlanırken, medya ve eleştirel okuryazarlık gibi üst düzey becerilere sınırlı yer verildiği gözlenmiştir.*

ChatGPT (2025)'nin, TYMM'nin tabiatını yansıtmaları açısından dijital ders aracını kavramsal beceriler, fiziksel beceriler, eğilimler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, okuryazarlık becerileri temalarına yönelik gerçekleştirdiği analiz neticesinde ulaştığı bulguların olumlu olduğu görülmektedir.

Google Gemini (2025): *“İnsan Hakları Çocuk Parkı” temasıyla yapılandırılan platform, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) bilgi kümelerinin ilgili ünitenin, temanın ve öğrenme alanının içerik çerçevesi ışığında yapılandırılması ilkesine uygun biçimde çocuk hakları ve temel insan hak ve özgürlükleri konularını işlerken, içerik sekmeler (“Parka Giriş”, “Oyun Alanı 1”, “Keşif Alanı 2”, “Macera Alanı 3”) aracılığıyla öğrenme çıktılarına odaklanarak sunulmaktadır; örneğin, “Oyun Alanı 1” çocuk olmanın özelliklerine, “Keşif Alanı 2” çocuk haklarına, “Macera Alanı 3” ise temel hak ve özgürlüklere yöneliktir. Kavramsal beceriler kapsamında, “Duygu Tahterevallisi” belirleme ve sınıflandırma, “Minik Bilginler Değerlendirme İstasyonu” belirleme, “Olay Yeri İnceleme: Dedektifler İş Başında! (5N1K)” çözümleme, “Benim Süper Haklar Sözleşmem!” ve “Hikaye Tamamlama Atölyesi” ise özetleme ve yorumlama becerilerini desteklerken; fiziksel beceriler açısından, dijital etkileşim gerektiren buton tıklamaları ve yazı girişleri temel el-göz koordinasyonu ve dijital araç kullanımını harekete geçirmektedir. Eğilimler düzeyinde merak, “Hayal Kum Havuzu”, “Neşeli Şarkı Köşesi” ve “Gizemli Resimler” gibi etkinliklerle beslenirken; bağımsızlık, “Benim Süper Haklar Sözleşmem!” ve “Hayal Kum Havuzu” etkinliklerinde ifade özgürlüğü aracılığıyla, azim ve kararlılık, testlerdeki tekrar denemeleriyle, öz yeterlilik ve özgüven ise etkileşimli testlerdeki olumlu geri bildirimler ve fikir paylaşımı alanlarıyla desteklenmektedir.*

Google Gemini (2025), dijital ders aracını TYMM'nin tabiatını öğrenme çıktıları, kavramsal beceriler, çözümleme, sınıflandırma, özetleme ve yorumlama, fiziksel beceriler, eğilimler, merak, bağımsızlık, azim ve kararlılık, kendine inanma (öz yeterlilik) ve kendine güvenme (öz güven) bileşenlerine göre analiz etmiştir. Ulaştığı bulgular ise bileşenlerin tamamının desteklendiği yönündedir.

Üçüncü Problem Durumuna İlişkin Bulgular – Öğretim Programına Uygunluk

Dijital ders aracının öğretim programının çerçevesini oluşturan alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler ile programlar arası bileşenleri yansıtmaları açısından ChatGPT ve Google Gemini üzerinde yapılan analizlerde İstem 10 ile ulaşılan bulgular aşağıda verilmektedir.

ChatGPT (2025): *Dijital ders aracı, alan becerileri kapsamında insan hakları ve çocuk hakları alanında öğrencilerin bilgi edinme, haklarını anlama, değerlendirme yapma ve çözüm üretme becerilerini hedefleyerek etkileşimli sözleşme hazırlama, karşılaştırmalı analiz ve pano hazırlama gibi etkinliklerle bu yetkinlikleri geliştirmektedir; kavramsal beceriler açısından ise “hak”, “özgürlük”, “sorumluluk”, “adalet” ve “eşitlik” gibi soyut kavramların somut örneklerle ilişkilendirilmesini amaçlamakta ve özellikle görsel yorumlama, 5NİK metin inceleme ve hikâye tamamlama etkinlikleriyle kavramsal düşünmeyi desteklemektedir. Eğilimler boyutunda, eğlenceli testler, eşleştirme oyunları, video ve ses öğeleri aracılığıyla öğrencilerin merak, motivasyon ve aktif katılım eğilimleri beslenirken, kişiselleştirilmiş etkileşimlerin sınırlı kalması bireysel ilgiyi sürdürmede gelişim alanı olarak öne çıkmaktadır. Programlar arası bileşenler düzeyinde, belge insan hakları ve vatandaşlık eğitimi çerçevesinde yapılandırılrsa da sanatsal (şarkı, çizim), bilişsel (metin analizi) ve sosyal içerikli (grup panosu, tartışma) araçlarla disiplinler arası bağlantılar kurmakta; ancak fen, matematik ve diğer alanlarla kurulan çapraz bağların henüz yeterince belirgin olmadığı gözlenmektedir.*

ChatGPT’nin (2025), öğretim programının çerçevesini yansıtmaması açısından dijital ders aracını alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, programlar arası bileşenleri açısından analiz ettiği ve ulaştığı bulguların olumlu olduğu görülmektedir.

Google Gemini (2025): *Dijital ders aracı, insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersine özgü alan becerilerini geliştirmeyi amaçlayarak özellikle “Keşif Alanı 2” ve “Macera Alanı 3”teki çocuk hakları sözleşmesi oluşturma, temel hak ve özgürlükleri yorumlama ve olay inceleme etkinlikleriyle TYMM’de belirtilen kavramsal ve alana özgü bütünsel becerileri kapsarken; sosyal-duygusal öğrenme becerileri bağlamında, “Oyun Alanı 1”deki “Duygu Tahterevallisi” ve “Hayal Kum Havuzu” etkinlikleriyle öz farkındalığı, “İyi ki Çocuğum Çünkü... Renkli Duvarımız” etkinliğiyle iletişim ve iş birliğini, Zeynep ve Can’ın hikayeleri veya Ayşe’nin durumu üzerinden empatiyi ve sosyal duyarlılığı, ayrıca “Yardım Eli Uzatıyorum” etkinliğiyle toplumsal sorumluluğu geliştirmeyi hedeflemektedir. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi kapsamında materyal, adalet, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik gibi değerleri “Değerler Bahçesi” metaforu ve Atatürk alıntılarıyla vurgularken, “Elif’e Nasıl Yardım Ederiz?” ve “Okul Parkımızdaki Hak ve Özgürlük Ağacımız” gibi etkinliklerle değerlerin eyleme dönüşmesini desteklemekte ve TYMM’de önerilen rol oynama, gözlem, yaparak yaşayarak öğrenme yöntemlerini senaryo temelli sorular ve interaktif alanlar yoluyla dolaylı olarak barındırmaktadır. Okuryazarlık becerileri açısından materyal, bilgi okuryazarlığını hikaye ve bilgilendirme metinlerini okuma, anlama*

ve karşılaştırma (“Dedektifler İş Başında”) yoluyla, dijital okuryazarlığı sekmeler arasında gezinme ve buton kullanma gibi eylemlerle, görsel okuryazarlığı ise tasarım unsurları ve “Gizemli Resimler: Hangi Hak Saklı?” etkinliği aracılığıyla geliştirmektedir.

Google Gemini'nin (2025), öğretim programının çerçevesini yansıtmayı açısından dijital ders aracının alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, okuryazarlık becerileri açısından analiz ettiği ve ulaştığı bulguların olumlu olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

TGA kapsamında yürütülen çalışma sürecinde İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” öğrenme alanı yapay zekâ araçlarının desteğiyle dijital dönüşümle dijital bir ders aracına dönüştürülmüş ve bu süreç detaylı biçimde açıklanmıştır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan birinci alt problemde elde edilen bulgulara göre dijital ders aracını oluşturan kodlar, yapay zekâ araçlarına verilen istemler aracılığıyla çok boyutlu biçimde analiz edilmiştir. Kodların yazım hataları, mantık hataları, tarayıcı uyumluluğu, erişilebilirlik, performans, modern standartlara uygunluk ve güvenlik gibi açılardan oldukça nitelikli olduğu tespit edilmiştir. Bu durum araştırma kapsamında oluşturulan dijital ders aracının mevcut sınıf altyapıları üzerinden güvenli ve performanslı bir şekilde uygulanabileceğini göstermektedir. Araştırma bulguları, erişilebilirlik ve modernlik açısından herhangi bir olumsuz durum olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar Ülger (2023) ve MEB (2020i) gibi çalışmalarla desteklense de elde edilen verilerin spesifik bağlamı nedeniyle literatürde doğrudan karşılaştırılabilecek sınırlı sayıda çalışma olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kod kalitesi ve standartları, tarayıcı uyumu, temel erişilebilirlik, performans ve temel güvenlik boyutlarının olumlu olduğu, buna karşılık bağımlılık yönetimi, eski tarayıcı desteği, ileri düzey erişilebilirlik, optimizasyon, kod yapısı ve ileri düzey güvenlik alanlarında geliştirme gereksinimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan ikinci alt problemde elde edilen bulgulara göre geliştirilen dijital ders aracının TYMM'nin doğası açısından kavramsal beceriler, fiziksel beceriler, eğilimler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve okuryazarlık becerileri çerçevesini yansıttığı görülmektedir. Bu çerçevede TYMM'nin çok

boyutlu yapısı, güçlü gerekçeleri ve sağlam felsefi dayanakları olmasına rağmen uygulamada karşılaşılabilecek sorunların (Baz, 2024; Berk & Özer, 2024) dijital dönüşüm aracılığıyla kolaylıkla aşılabileceği düşünülmüştür. Ayrıca TYMM’ye yönelik yapılan eleştirilerden özellikle programın yazım dilinin yeterince sade ve net olmaması, içeriklerin dengesiz dağılımı ve bileşenler arasında kavramsal çerçeve eksikliği (TEDMEM) yapay zekâ destekli güçlü istemlerle aşılmış ve dijital dönüşüm sayesinde bu eksikliklerin giderilebildiği anlaşılmıştır.

Üçüncü alt probleminden elde edilen bulgulara göre dijital ders aracının İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan birinci öğrenme alanına ait çerçeveyi yansıttığı; alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler ve programlar arası bileşenleri kapsadığı belirlenmiştir. Bu sonuç dijital teknolojilerin eğitimde çok boyutlu öğrenmeyi destekleme potansiyelini ortaya koymakta (Yanpar Yelken, 2015), ayrıca TYMM kapsamında tasarlanan öğretim programları ve ders kitaplarında bile sorunlar tespit edilebildiği düşünüldüğünde (Çağ, 2025), yapay zekâ ve insan etkileşiminin önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayacak dijital araçlara duyulan ihtiyaç (Tekin, 2015) ve dijital dönüşümün sunduğu yeni fırsatlar (Sarıtaş & Üner, 2013) belirginleşmekte; öğretmenlerin ve eğitimcilerin yapay zekâ ya da benzeri süreçlerle geliştirdiği dijital araçların bireylerin öğrenme süreçlerini (İslamoğlu vd., 2024; Kurt vd., 2023; Torrington & Bower, 2021) ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Akkan & Ergun, 2024; Akpınar & İneç, 2018; Bozkurt & İneç, 2021; Göçen Kabaran, 2022; Işık & Çamur, 2024; Öztıp, 2022).

Çalışmadan elde edilen sonuçlar yapay zekâ desteğiyle ders içeriklerinin dijital dönüşümünün kolaylıkla gerçekleştirilebileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenler ve eğitimciler açısından dijital dönüşümün yalnızca mevcut dijital araçların sınıf içinde kullanılmasından öte doğrudan dijital araç geliştirmeye odaklanıldığını göstermektedir. Bu sürecin basitleştirilmiş bir biçimde ele alındığı çalışmada öğretmenlerin, eğitimcilerin ve akademisyenlerin kendi yapay zekâlarını TYMM çerçevesinde eğitebilmelerine ve istedikleri dersi dijital dönüşüm yoluyla etkileşimli bir ders aracına dönüştürebilmelerine imkân tanındığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte araştırma kapsamında dijital dönüşümün bir araç olarak kullanıldığı, nihai bir amaç olmaktan ziyade, eğitsel ve pedagojik hedeflere ulaşmayı destekleyen bir süreç olarak değerlendirildiği özellikle vurgulanmalıdır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar, TPACK bağlamında eğitimde teknoloji entegrasyonunun en kolay yolunun yapay zekâ ile içeriğin dijital dönüşümünün olduğunu göstermektedir. Böylece öğretmenler ve eğiticiler teknolojiyi hazır kullanarak öğrenciye sunmanın ötesinde üretici konuma geçmektedir. Söz konusu bu durumun SAMR, RAT ve HEAT gibi model ve çerçevelerin son aşamasında yer alan üretkenlik işlevine de destek olabileceği anlaşılmaktadır. İçerikler ise geleneksel aktarımdan sıyrılarak TYMM gibi beceri odaklı yeni nesil yapılandırmacı anlayışa uygun programlara etkileşimli bir forma dönüşmektedir. Bu nedenle eğitim sektöründe görev yapan kişilerin teknolojiyi içeriklerine entegre edebilmelerinde yapay zekâ araçlarından yararlanması önerilmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin öz düzenleme, öz denetim gibi öz becerilerini geliştirmelerinde yapay zekâ araçlarını işlevsel olarak kullanmaları tavsiye edilmektedir. Böylece tekil bir öğrenme çıktısı ya da beceri değil; bir öğrenme alanını kapsayan etkileşimli dijital platformlar geliştirilebilir. Hatta bir akademik yılı içeren tüm ders içerikleri yapay zekâ sayesinde dijital dönüşümle farklı formlara dönüştürülebilir. Bu durum sosyal bilimler veya fen bilimleri fark edilmeksizin tüm branşlar ve dersler için geçerlidir.

Yerli ve millî yapay zekâ araçları, MEB tarafından çocukların gelişim düzeyleri ve TYMM gibi yeni nesil modeller ve bu modelleri şekillendiren pedagojik yaklaşımlar dikkate alınarak geliştirilerek öğrencilerin ve öğretmenlerin hizmetine üretkenlik için sunulmalıdır. Öğretmenler ve eğitimciler ise üretkenlik için yapay zekâdan yararlanırken, yerli ve millî veri ile veri güvenliği konusunda dikkatli olmalıdır.

Bu çalışma, 2025 yılının ilk yarısında gerçekleştirilmiştir. Son bir yılda yapay zekâ öncülüğünde yaşanan hızlı teknolojik dönüşüm, zamanla bu çalışmada açıklanan sürecin daha da nitelikli hâle gelmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda, bugün ulaşılan en ileri düzeyin, yarın nostaljik bir aşama olarak değerlendirilmesi muhtemeldir. Belki de bu durum teknoloji temelli çalışmaların en temel sınırlılıklarından biri olarak kabul edilebilir.

Extended Summary

Introduction

The Century of Türkiye Education Model, implemented by the Ministry of National Education (MoNE) in 2024, is based on a holistic understanding of education. The model has a broad structure consisting of a student profile, a comprehensive skills framework, a virtue-value-action model, literacies and knowledge clusters. Nevertheless, the nature of the Century of Türkiye Education Model constantly emphasizes digital tools and digital transformation. In this context, the aim is to develop a digital course tool by realizing the digital transformation of the learning-teaching practices created in line with the learning outcomes and their subcomponents (process components, field skills, conceptual skills, dispositions, social-emotional learning skills, values, literacy skills and inter-skill relationships) in the Human Rights, Citizenship and Democracy Course curriculum implemented within the scope of Century of Türkiye Education Model. Thus, the study aims to contribute to the achievement of digital product development level by moving digitalization beyond the use of tools in line with the digital transformation goals envisaged by the Century of Türkiye Education Model. In this direction, the research explains the digital transformation process of the learning domain and seeks answers to the following sub-problems related to this process:

- What are the findings from the source code analysis of the digital teaching tool regarding typographical errors, logical inconsistencies, browser compatibility, accessibility, performance, compliance with modern standards, and security?
- To what extent does the digital course tool align with the principles and pedagogical orientation of the Century of Türkiye Education Model To what extent is the digital lesson tool aligned with the designated Curriculum Framework?

Methodology

Since this research focuses on the design and development process of a digital course tool, it is structured within the framework of the Design and Development Research model developed by Richey and Klein (2007). Accordingly, the research was conducted in the Product and Tool Research type as it aimed to digitally transform a learning area in the Human Rights, Citizenship

and Democracy Curriculum, which was created in line with the multidimensional and holistic structure of the Century of Türkiye Education Model. The research process was planned in two main stages, including the development of a digital course tool: (1) tool development and (2) tool use. In the Tool Development phase, seven different prompts were created and thus, digital transformation was achieved by teaching the framework of the Century of Türkiye Education Model and the curriculum to the artificial intelligence tool. In the tool usage phase, the digital course tool created according to the sub-problems of the research was analyzed.

Findings

The first finding of the study is that the analyses conducted by ChatGPT and Gemini revealed generally positive findings, with positive aspects in terms of code quality & standards, browser compatibility, accessibility (basic), performance, security (basic), and extras, and suggested improvements in terms of dependency management, legacy browser support, accessibility (advanced), optimization, code structure, and security (advanced). The second finding, ChatGPT and Gemini's analysis of the digital course tool in terms of reflecting the nature of the Century of Türkiye Education Model was found to be positive. The third finding is that the findings obtained for the digital course tool in terms of reflecting the framework of the curriculum are positive.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The first learning area in the Human Rights, Citizenship and Democracy Course curriculum was digitally transformed into a digital course tool with the support of artificial intelligence tools and this process was explained in detail. The findings obtained from the first sub-problem sought to be answered in line with the purpose of the study show that the codes in the course tool are very qualified.. This shows that the digital course tool created within the scope of the research can be implemented safely and efficiently over existing classroom infrastructures. While the research findings revealed that there was no negative situation, it was determined that these results can be supported by the findings of studies such as Ülger (2023) and MEB (2020), but due to the specific context of the data obtained, there are not many studies in the literature that can be directly compared. The findings obtained from the second sub-problem of the study show

that the digital course tool reflects the nature of Century of Türkiye Education Model. In this framework, it was thought that although the Century of Türkiye Education Model has a multidimensional structure, strong justifications and solid philosophical foundations, the problems that may be encountered in practice (Baz, 2024; Berk & Özer, 2024) can be easily overcome through digital transformation. In addition, the criticisms made against the Century of Türkiye Education Model - especially that the writing language of the program is not simple and clear enough, the unbalanced distribution of the contents and the lack of conceptual framework among the components (TEDMEM, 2024) - were overcome with powerful artificial intelligence-supported commands and it was understood that these deficiencies could be overcome thanks to digital transformation. According to the findings obtained from the third sub-problem, it was determined that the digital lesson tool reflects the framework of the first learning area in the Human Rights, Citizenship and Democracy Course curriculum. This result reveals the potential of digital technologies to support multidimensional learning in education (Yanpar Yelken, 2015), and also reveals the importance of artificial intelligence and human interaction, considering that problems can be identified even in curricula and textbooks designed within the scope of Century of Türkiye Education Model (Çağ, 2025). At this point, the need for digital tools that will contribute to the realization of meaningful learning (Tekin, 2015) and the new opportunities offered by digital transformation (Sarıtaş & Üner, 2013) become evident; digital tools developed by teachers and educators with artificial intelligence or similar processes are known to positively affect individuals' learning processes (İslamoğlu et al, 2024; Kurt et al., 2023; Torrington & Bower, 2021) and their academic achievement (Akkan & Ergun, 2024; Akpınar & İneç, 2018; Bozkurt & İneç, 2021; Göçen Kabaran, 2022; Işık & Çamur, 2024; Öztıp, 2022).

This study, which discusses in a simplified way that digital transformation of course content can be easily realized with the support of artificial intelligence, allows teachers, educators and academics to train their own artificial intelligence within the framework of Century of Türkiye Education Model and turn the course they want into an interactive course tool through digital transformation.

Etik Beyanı: Bu çalışmada Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımı beyan ederim. Aynı zamanda tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

Etik Kurul İzni: Araştırmanın etik onaya ihtiyacı yoktur.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Çalışmada kullanılan istemler yapay zekâ desteği ile makine diline dönüştürülmüştür. Elde edilen istemlerle dijital dönüşüm gerçekleştirilerek çalışmanın amacı doğrultusunda tasarımı planlanan dijital ders aracı oluşturulmuştur. Ardından bu araca ait kodlar ve web arayüzü yapay zekâ araçlarıyla analiz edilmiş ve optimize edilen bulgular paylaşılmıştır. Bu süreç araştırma kapsamında detaylıca açıklanmıştır. Bunun haricinde metinlerde parafazi kontrolü yapılmıştır.

Kaynakça

- Akkan, D., & Ergun, M. (2024). Eğitsel dijital oyun destekli fen bilimleri dersinin öğrenci başarı ve motivasyonuna etkisi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 9(29), 630-648.
- Akyıldız, S., & Altun, T. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(2), 318-333. <https://doi.org/10.24315/trkefd.322749>
- Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121-145. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>
- Aşkar, P., & Altun, A. (2023). K-12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli üzerine bir çalışma. *Millî Eğitim*, 52(Özel Sayı), 925-940. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1308740>
- Balcı, A. (2021). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barrot, J. S., Gonzales, J. M., Eniego, A. A., Salipande, A. L., & Olegario, M. L. G. (2024). Integrating financial literacy into the K–12 curriculum: Teachers' and school leaders' experience. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33, 17–25. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00704-y>
- Baz, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında incelenmesi. *Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi*, 5(2), 106-123. <https://doi.org/10.29329/jeps.2024.1105.2>
- Berk, Ş., & Özer, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin düşünceler. *Journal of History School*, 73, 3241-3256
- Bozkurt, Y., & İneç, Z. F. (2022). Otantik bir uzaktan öğrenme ortamının öğrenmeye etkisinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(45), 1197-1218. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.1113416>

- ChatGPT. (2025, Mart). *Prompt düzenleme ile ders aracı analizi*. [Large language model]. OpenAI. <https://chat.openai.com/>
- Cigilli, E., & Eryaman, M.Y. (2023). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile 21. yüzyıl öğrenen becerileri algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17(44), 47-82. <https://doi.org/10.29329/mjer.2023.571.3>
- Çağ, H. D. (2025). 2024 Ortaokul Türkçe öğretim programındaki dinleme/izleme öğrenme çıktılarının 5. sınıf ders kitabındaki görünüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 249-265
- Geçimli, M., & Kayahan Yüksel, D. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi: Güz dönemi 5. sınıf Türkçe ders kitabı bağlamında bir inceleme. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 8(4), 160-174.
- Google. (2025, Nisan). *Google Gemini* [Ders aracı tasarımı ile analizi üzerine üretilen içerik]. Google LLC.
- Göçen Kabaran, G. (2022). Fen eğitimi alanında dijital öykü uygulamalarının akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(6), 86-102. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1189309>
- Hughes, J., Thomas, R., & Scharber, C. (2006). Assessing technology integration: The RAT – *Replacement, amplification, and transformation framework*. In *Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Association for the Advancement of Computing in Education.
- Işık, M., & Çamur, Ö. (2024). Yapay zekâ ve dijital okuryazarlık: Akademik çabada yeni dinamikler. *Beykoz Akademi Dergisi*, 12(2), 173–197. <https://doi.org/10.14514/beykozad.1508294>
- İneç, Z. F., & Akpınar, E. (2018). Authentic social studies teaching: the effect of semantic geo-media material on learning. *Review of International Geographical Education Online*, 8(2), 273-310.

- İslamoğlu, A., Yılmaz Toplu, N., Ercan, Ş., & Kahraman, E. (2024). Türkiye eğitim sisteminde dijital araç kullanımı: Fırsatlar ve zorluklar çerçevesinde bir inceleme. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 260–271.
- Kahramanoğlu, R., Altun, D., & Bakan Kalaycıoğlu, D. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli: Okuryazarlık becerileri. *Millî Eğitim*, 53(241), 499-518. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1307713>
- Karadeniz, Ş., & Vatanartıran, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1017-1028. <https://doi.org/10.17051/io.2015.12578>
- Kurt, S., Ceylan, E., Bodur, A., & Yüksel, G. (2023). Dijital dönüşüm ve öğrenci değerleri üzerindeki etkisi: öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma, *International Academic Social Resources Journal*, 8(49), 2652-2662. <https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.69444>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli alan becerileri*. <https://tymm.meb.gov.tr/alan-becerileri>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal bilimler alan becerileri*. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/sosyal-bilimler-alan-becerileri>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal-duygusal öğrenme becerileri*. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/sosyal-duygusal-ogrenme-becerileri>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024d). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Eğilimler*. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/egilimler>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024e). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli içerik çerçevesi*. <https://tymm.meb.gov.tr/icerik-cercevesi>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024f). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf

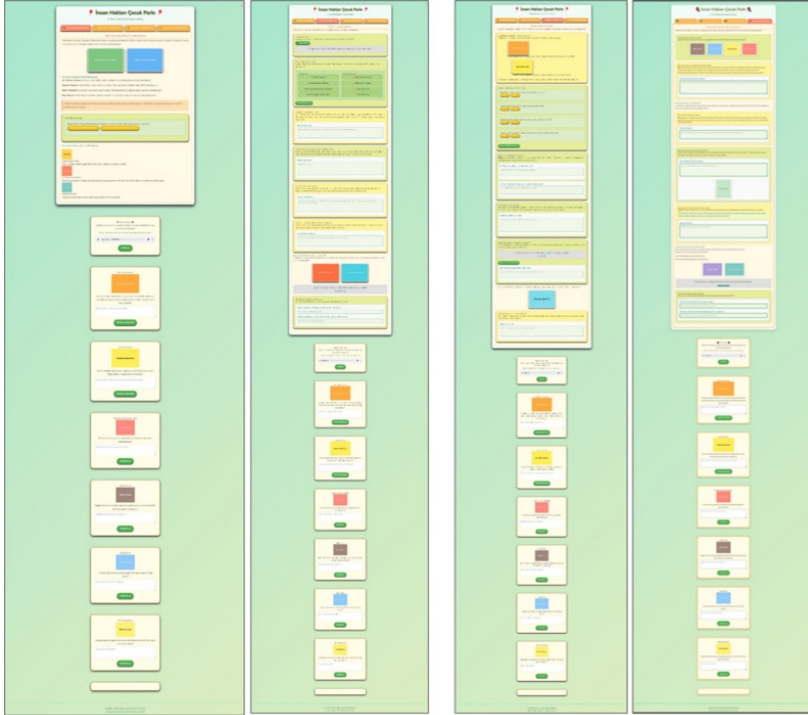
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024g). *İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programvat4Onayli.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024h). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okuryazarlık becerileri*. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/okuryazarlik-becerileri>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024h). *Uzaktan eğitim sürecinde okul yönetiminde dijital materyal geliştirme*. https://golyakaiho.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/81/05/746734/dosyalar/2020_12/19003453_fbec03026a63eddc58a77f916c1b14c2.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr>
- Özer, M., & Çam Aktaş, B. Ç. A. (2019). Değerler eğitimi devamlılığı: Okul öncesi eğitim programından hayat bilgisi öğretim programına. *İlköğretim Online*, 18(1), 389-405. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527640>
- Öztop, F. (2022). Matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 66-81.
- Richey, R. C., & Klein, J. (2007). *Design and development research: methods, strategies, and issues*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, technology, and education* [Blog post]. <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Sarıtaş, M. T., & Üner, N. (2013). Eğitimdeki yenilikçi teknolojiler: Bulut teknolojisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 192-201.
- Tekin, O. (2015). *Uzaktan eğitim yöntemi*. M. Arslan (Ed.), *Öğrenmenin nörofizyolojisi ve öğretimde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 298-337). Anı Yayıncılık.
- Torrington, J., & Bower, M. (2021). Teacher-created video instruction in the elementary classroom—Its impact on students and teachers. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(4), 1107-1126.

- Türk Eğitim Derneği. [TEDMEM]. (2024, Mayıs). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni ve taslak öğretim programlarına ilişkin değerlendirmeler*. <https://tedmem.org/storage/writes/May2024/jRig4W4mjT6skSOcRARS.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [UNESCO]. (2023). *What you need to know about literacy*. <https://www.unesco.org/en/literacy/ne-ed-know>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [UNESCO]. (2022). *Institute for Lifelong Learning (UIL): Annual report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384704>
- Ülger, K. (2023). Dijital öğretim araçlarında bulunması gereken özellikler üzerine bir araştırma. *Educational Academic Research*, 49, 39-47.
- Yanpar Yelken, T. (2015). *Materyal tasarımı* (13. baskı). Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024a). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8(1), 108-142. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1485390>
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21.yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 205-221 <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Yılmaz, M. U. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkokul Türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, 6(24), 76-88.

Ekler

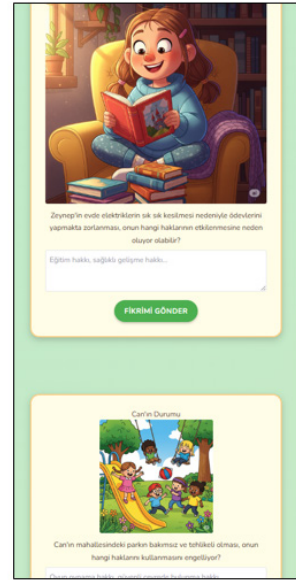
Görsel 1

Oluşturulan Dijital Ders Aracının Görüntüleri (Google Gemini, 2025)



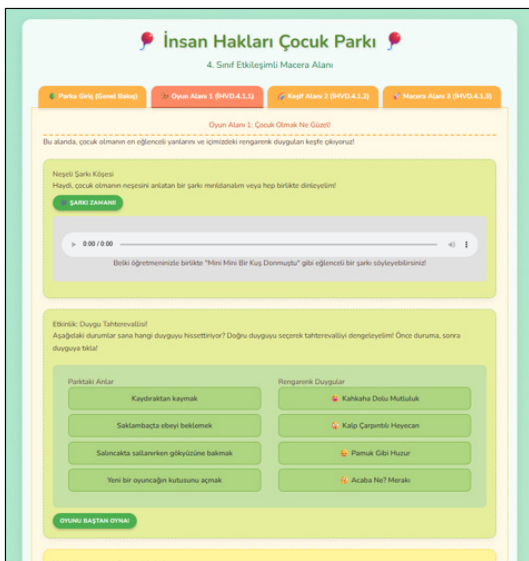
Görsel 2

Oluşturulan Dijital Ders Aracının Görüntüleri (Google Gemini, 2025)



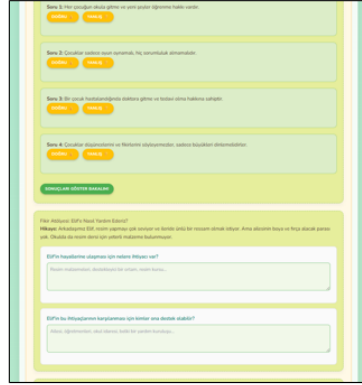
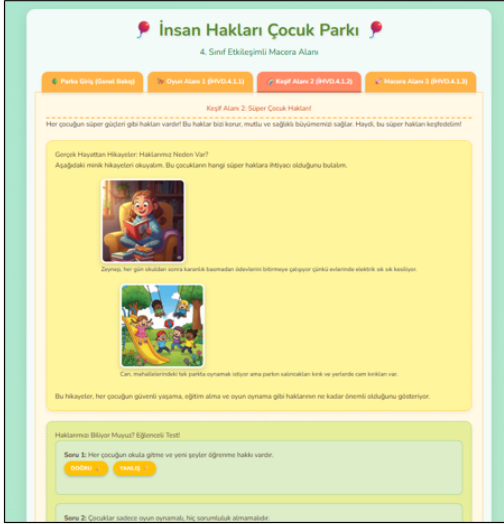
Görsel 3

Oluşturulan Dijital Ders Aracının Görüntüleri (Google Gemini, 2025)



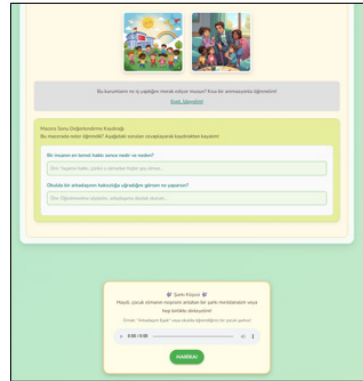
Görsel 4

Oluşturulan Dijital Ders Aracının Görüntüleri (Google Gemini, 2025)



Görsel 5

Oluşturulan Dijital Ders Aracının Görüntüleri (Google Gemini, 2025)



Examining Curricula within the Scope of Algebraic Thinking: Examples from Türkiye, Singapore, England and Canada (Ontario)*

RESEARCH ARTICLE

Zeynep GÜRSOY¹, Zeynep Sonay AY²

1 Doctoral Student, Hacettepe University, Mathematics Education, zeynepgursoy@hacettepe.edu.tr. ORCID: 0000-0002-6142-1218

2 Assoc. Prof. Dr., Hacettepe University, Mathematics Education, zsp@hacettepe.edu.tr. ORCID: 0000-0002-1037-7106

Gönderilme Tarihi: 28.05.2025 Kabul Tarihi: 03.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1708174

Citation: “Gürsoy, Z., & Ay, Z. S. (2025). Examining Curricula within the Scope of Algebraic Thinking: Examples from Türkiye, Singapore, England, and Canada (Ontario). *Milli Eğitim*, 54(1), 269-310. DOI:10.37669/milliegitim.1708174”

Abstract

The purpose of this research is to compare the Century of Türkiye Education Model, which has been implemented since the 2024–2025 academic year, and the Türkiye (2018, 2024) secondary school mathematics curriculum, which is still ongoing, with the mathematics curricula of Singapore, England, and Canada (Ontario) in the field of algebraic thinking and algebra learning, revealing similarities and differences. The curricula of Singapore, England, and Ontario have been considered data sources due to their higher average scale scores in internationally recognized assessments such as TIMSS and PISA compared to Türkiye and their geographical diversity across different continents. The algebra learning area at the class levels corresponding to grades 5–8 has been examined through document analysis using three distinct dimensions based on various concepts and processes alongside the components of generalized arithmetic, functional thinking, and modeling languages associated with algebraic thinking. The similarities and differences between the sub-learning areas and achievements related to the algebra learning area have been delineated through horizontal comparisons. As a result of the comparison, it was found that the Ontario and the Century of Türkiye Model curricula present a balanced distribution among generalized arithmetic, functional thinking, and modeling languages. The Singapore curriculum, on the other hand, emphasizes functional thinking and problem solving through patterns and relations, while the England curriculum integrates algebra with reasoning and real-life applications. Overall, the provision of algebraic concepts at each grade level, the support of various processes, the inclusivity of mathematical expressions, and the presence of guiding descriptions and exemplary applications are notable across the curricula.

Keywords: algebra, algebraic thinking, curriculum, comparative education, the Century of Türkiye Education Model

* This study was produced from the master’s thesis of first author titled “Comparisons of curriculums in terms of algebraic thinking: The cases of Turkey, Singapore, England, Canada” under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Zeynep Sonay AY.

Cebirsel Düşünme Kapsamında Öğretim Programlarının İncelenmesi: Türkiye, Singapur, İngiltere ve Kanada'dan (Ontario) Örnekler

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile hâlen yürürlükte olan Türkiye (2018, 2024) ortaokul matematik öğretim programını, cebirsel düşünme ve cebir öğrenme alanında Singapur, İngiltere ve Kanada (Ontario) matematik öğretim programlarıyla karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. Singapur, İngiltere ve Kanada (Ontario) matematik öğretim programları, Türkiye'ye kıyasla TIMSS ve PISA gibi uluslararası geçerliliğe sahip sınavlardaki ortalama ölçek puanlarının daha yüksek olması ve farklı kılalarda yer almaları nedeniyle veri kaynağı olarak dikkate alınmıştır. 5-8. sınıf düzeylerine karşılık gelen sınıf seviyelerinde cebir öğrenme alanı; cebirsel düşünmeyle ilişkili genelleştirilmiş aritmetik, fonksiyonel düşünme ve modelleme dilleri bileşenlerinin yanı sıra çeşitli kavram ve süreçlere dayalı üç ayrı boyutta doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Cebir öğrenme alanına ait alt öğrenme alanları ve kazanımlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar yatay karşılaştırmalar yoluyla ortaya konulmuştur. Karşılaştırma sonucunda, Ontario ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programlarının genelleştirilmiş aritmetik, fonksiyonel düşünme ve modelleme dili açısından dengeli bir dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır. Buna karşılık, Singapur programı örüntüler ve ilişkiler yoluyla fonksiyonel düşünme ve problem çözmeye; İngiltere programı ise cebiri akıl yürütme ve gerçek yaşam uygulamalarıyla bütünleştirmeye vurgu yapmaktadır. Genel olarak, her sınıf düzeyinde uygun cebirsel kavramların sunulması, çeşitli süreçlerin desteklenmesi, matematiksel ifadelerin kapsayıcılığı, yönlendirici açıklamalar ve örnek uygulamaların bulunması programlar arasında dikkat çeken ortak özelliklerdir.

Keywords: *cebiri, cebirsel düşünme, öğretim programı, karşılaştırmalı eğitim, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*

Introduction

By the late 20th century, education systems' role in nurturing individuals and driving societal progress became critical for nations pursuing economic growth. This necessitated reforms in educational policies and systems, sparking comparative education research. Such studies analyze educational components -curricula, assessment methods, teaching strategies, policies, teacher training, and budgets- across diverse cultures and historical periods to identify similarities and differences (Ergün, 1985). In the 21st century, mathematics education gained prominence as a cornerstone for developing analytical skills vital to global competitiveness (Kuzu et al., 2023; Sadak et al., 2021). Curricula, as reflections of national educational priorities, are central to comparative research. International

assessments like Programme for International Student Assessment (PISA) and Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) reveal performance gaps, prompting scrutiny of high-achieving countries' curricula. Numerous studies critically compare these with domestic programs to identify strengths and disparities (Bacakoğlu, 2022; Bütüner & Güler, 2017; Gürses, 2022; Kuzu et al., 2023).

Algebra, a core content area in the National Council of Teachers of Mathematics Principles and Standards for School Mathematics (NCTM, 2000) has historically shaped curricula through symbolic representations and sequential operations rooted in Al-Khwarizmi's work. However, reducing algebra to symbolic arithmetic or strict rule-following has led to persistent difficulties, such as misinterpretations of the equal sign's relational meaning and oversimplification of variables as mere numerical quantities (Kieran, 2007; Ususkin, 1988; Toluk Uçar, 2018). These issues, compounded by curricula that prioritize quantitative outcomes over operational properties, have hindered conceptual understanding. Post-reform efforts reframed algebra instruction as a process-oriented discipline (NCTM, 2000).

The 1998 NCTM symposium emphasized algebraic thinking's centrality across all grade levels, framing it as a cognitive tool and mathematical language that transcends traditional subject boundaries (Kieran, 1992). Historically, algebraic thinking has enabled real-world modeling and mathematical organization through arithmetic and representations (Lins, 1992). Kaput (2008) categorizes it into generalization (e.g., patterns) and symbolization (e.g., functions), while stressing its role in conceptualizing structures.

Algebraic thinking need not depend on formal expressions; it emerges in arithmetic contexts (Hewitt, 2019; Kieran, 2004; Radford, 2010). Subramaniam and Banerjee (2011) argue that algebra underpins arithmetic, urging students to view arithmetic through "algebraic eyes", a perspective developed long before formal education. Early childhood experiences, such as play-based activities, plant "seeds of algebraic thinking" by linking real-world interactions to reasoning (Blanton & Kaput, 2011; Walkoe & Levin, 2020). Van de Walle et al. (2010) emphasize its lifelong importance, noting that it begins in preschool and extends into daily life.

Research underscores the need to integrate algebra early, combining relational equality (e.g., generalizing operations), symbolic tools, and quantitative representations to bridge abstract gaps (Carraher & Schliemann, 2007; Chimoni et al., 2019; Stephens et al., 2015). Prioritizing inductive/deductive reasoning and introducing topics progressively build foundational proficiency (Kieran, 2011; Cai & Knuth, 2011). Algebraic thinking involves modeling real-world patterns through mathematical language by recognizing relationships between variables, rather than merely calculating outcomes (Kaput & Blanton, 1999). A critical shift from arithmetic to algebra lies in prioritizing structural analysis over numerical results. For instance, while arithmetic validates $3+4=7$ as a fixed truth, algebra examines the equivalence structure behind $3+4=4+3$ without calculation—a “second-level generalization” where the commutative property transcends specific numbers (Radford, 2000). This structural focus is central to generalized arithmetic: students must reinterpret operations (e.g., “=” as a relational symbol, not a procedural “answer” signal) to grasp algebraic reasoning (Usiskin, 1988).

The absence of explicit “algebraic thinking” headings in curricula does not preclude its support. For example, Fong’s (2004) analysis of Singapore’s primary curriculum identifies problem-solving, generalization, and functional thinking as key approaches. Cognitive processes like analyzing parts-wholes, generalization/specialization, and construction-reconstruction are emphasized to bolster algebraic thinking. Pattern and shape activities aid in forming arithmetic generalizations and algebraic structures, while functional thinking (using variables to explore how outputs depend on changing quantities) (Kieran, 1997) intersects with generalized arithmetic, blurring rigid distinctions (Bednarz et al., 1996; Fong, 2004).

Algebraic thinking is regarded as a fundamental cognitive process that directly influences students’ mathematical achievement and higher-order problem-solving abilities (Kaput, 2008; Kieran, 2004). Developing this form of thinking from an early age helps students overcome the difficulties they face in transitioning from arithmetic to school algebra and enables them to make mathematical generalizations (Blanton & Kaput, 2005; Stephens et al., 2017). In the literature, algebraic thinking is conceptualized through three main components: generalized arithmetic, functional thinking, and modeling language (Chimoni et al., 2018). Within this framework, it is emphasized that students should not only perform symbolic manipulations, but also understand algebraic

structures through various representations, relationships, and generalizations (Cai & Hwang, 2022; Carpenter & Levi, 2000).

“Patterns and relationships,” which serve as a bridge for algebra and play a significant role in the development of functional thinking, have been incorporated as a sub-learning domain in the constructivist approach within the 2005 curriculum and included in subsequent curricula. The algebra achievements in the curricula analyzed by Toluk Uçar (2018) were based on Kieran’s (1996) classification of algebra activities and the criteria for evaluating algebra content developed by the National Research Council (NRC, 1998). It has been concluded that the algebra content in the curricula developed under the constructivist approach in 2005, 2013, and 2017 encompasses functional, structural, representational, and modeling approaches. The analysis conducted within the framework of Kieran’s (1996) classification of algebra activities, which conceptualizes algebra as an activity, demonstrates that these curricula each include all three categories: generative, transformational, and meta-level (Toluk Uçar, 2018).

International research has consistently shown a strong relationship between algebraic thinking and student achievement. Specifically, findings from TIMSS and PISA indicate that countries with strong performance in sub-dimensions such as functional thinking and generalization (e.g., Singapore, Canada-Ontario, England) also exhibit higher average mathematics scores (Mullis et al., 2020). In contrast, Türkiye’s below-average performance in both assessments suggests that algebraic thinking is not sufficiently developed among students (Ministry of National Education [MoNE], 2023). Although there are studies in the Turkish context focusing on algebra instruction and students’ conceptual difficulties (Akkan & Çakıroğlu, 2012), few have undertaken an in-depth comparison of curricula in terms of algebraic thinking. Furthermore, similarities and differences among different countries’ curricula have not been systematically examined through the lens of the components of algebraic thinking.

Chimoni et al. (2018) have investigated various approaches to studying algebra, consistently focusing on identifying and analyzing fundamental content sequences, key concepts, processes, and forms of reasoning in algebraic thinking. Their examination spans four essential dimensions: (1) Content Spiral, which examines the structure and relationships within three fundamental sequences generalized arithmetic, functional thinking, and modeling; (2) Concepts,

addressing core algebraic ideas such as equality, variables, and operations; (3) Processes, encompassing noticing, hypothesizing, representing, generalizing, justifying, and verifying (Blanton et al., 2011); and (4) Forms of reasoning, which involve inductive, deductive, and abductive reasoning (Jeannotte & Kieran, 2017).

While the 2018 Mathematics Curriculum is still being implemented in Türkiye, the Century of Türkiye Education Model was introduced in the 2024–2025 academic year. This change necessitates a re-evaluation of national curricula from the perspective of algebraic thinking. However, the existing literature does not sufficiently discuss how these two Turkish curricula address algebraic thinking or how they differ from their international counterparts. Comparing the curricula of high-performing countries in TIMSS and PISA, such as Singapore, England, and Ontario, provides an important opportunity to reveal Türkiye’s strengths and weaknesses in fostering algebraic thinking. Comparative education research provides countries with the opportunity to analyze the similarities and differences in their education systems, learn from others, and improve their own systems in line with contemporary needs and existing shortcomings (Kuzu et al., 2023; Hemmi et al., 2021; Serçe & Acar, 2021).

The Century of Türkiye Education Model (Ministry of National Education [MoNE], 2024) introduced explicit emphasis on algebraic thinking as a core theme for the first time and incorporated algorithmic thinking as a contemporary extension of algebraic reasoning (Wing, 2006, 2017; Radford, 2010). By positioning these ideas within both process and content dimensions, the new model offers a more systematic and coherent framework for teaching algebra (MoNE, 2024). Therefore, it was included in this study to highlight how Türkiye’s renewed curriculum vision reflects structural changes in the development of algebraic thinking.

Moreover, the literature highlights that curriculum analyses serve as a critical starting point for understanding students’ learning opportunities (Schmidt & Prawat, 2006; Valverde et al., 2002). Examining written curricula, particularly in cross-national comparisons, systematically reveals how the components of algebraic thinking are represented and emphasized within different education systems. In this context, the present study not only introduces the intended goals of the current curricula but also sheds light on potential structural shortcomings

that may be related to Türkiye's relatively low performance in TIMSS and PISA. Furthermore, clarifying the differences between Türkiye's 2018 Mathematics Curriculum and the 2024 the Century of Türkiye Education Model in terms of algebraic thinking will provide a valuable foundation for future implementation-based research and policy development efforts.

Therefore, the purpose of this study is to compare the Century of Türkiye Education Model and the 2018 Mathematics Curriculum with those of Singapore, England, and Ontario. The comparison focuses on algebraic thinking competencies across equivalent grade levels (5th, 6th, 7th, and 8th grades) regarding the curricula implemented during the 2023-2024 academic year. The study is conducted within the framework of the three dimensions proposed by Chimoni et al. (2018) -fundamental components of algebraic thinking, concepts, and processes- and aims to provide a more comprehensive analysis than previous limited or descriptive comparisons. As a result, the study aims to contribute to the improvement of algebra teaching in Türkiye and to provide evidence-based recommendations for policymakers. To achieve this goal, the study seeks to answer the following research questions:

1. What are the differences and similarities in the algebra learning domain present in the mathematics curricula of Türkiye, Singapore, the United Kingdom, and Canada (Ontario) regarding the development and stages of algebraic thinking, the addressed content, and the learning outcomes?
 - 1.1. How do the algebra-related learning outcomes in the mathematics curricula of Türkiye, Singapore, the United Kingdom, and Canada (Ontario) compare in terms of algebraic thinking at the 5th, 6th, 7th, and 8th grade levels?
 - 1.2. What are the similarities and differences between the sub-learning areas related to algebra in the curricula of these countries at the 5th, 6th, 7th, and 8th grade levels?

Context of the Study

Türkiye

Türkiye's education system operates under a centralized structure, with all educational policies governed by the Ministry of National Education (MoNE). Following reforms in 2012, compulsory education covers twelve years, organized as 4 years of primary, 4 years of lower secondary, and 4 years of upper secondary education. In the 2024-2025 academic year, Türkiye introduced a renewed curriculum through «The Century of Türkiye Education Model» which adopts a process-oriented approach emphasizing conceptual skills and holistic development. In this study, the curriculum implemented in 2018 is referred to as the Türkiye Mathematics Curriculum (TMC) and the curriculum introduced in 2024 is referred to as The Century of Türkiye Education Model.

Singapore

Singapore's education system is governed by the Ministry of Education, with English as the main language of instruction. The mathematics curriculum progresses through structured stages, offering standard and foundation tracks at the primary level to cater to different learning needs. The secondary level continues this spiral structure, aligning with students' developing proficiency (Singapore Ministry of Education [SMOE], 2020a, 2020b). This curriculum is referred to as the Singapore Mathematics Curriculum (SMC) throughout this study.

England

England's education system is organized into key stages (KS), with mathematics emphasizing conceptual fluency and reasoning. KS1 and KS2 cover ages 5-11, while KS3 and KS4 cover secondary education. The national curriculum allows for localized flexibility, aiming to foster critical thinking and mathematical literacy (Department for Education [DfE], 2013). The National Curriculum framework analyzed in this research is referred to as the England Mathematics Curriculum (EMC) (DfE, 2013).

Canada (Ontario)

Canada has a decentralized education system where each province governs its own policy. Ontario's mathematics curriculum is organized spirally from grades 1 to 8 and encompasses six domains, including social-emotional learning (SEL) and

coding. It emphasizes the application of mathematics in interdisciplinary contexts and the development of transferable skills (Ontario Ministry of Education [OMOE], 2020). This specific document is referred to as the Ontario Mathematics Curriculum (OMC) (OMOE, 2020).

Methodology

This qualitative study compares mathematics curriculars from Türkiye (2018, 2024), Singapore, the UK, and Canada (Ontario) through the lens of algebraic thinking. Employing document analysis, a core qualitative method for examining written/printed materials (Wach, 2013; Kırıl, 2020), the research integrates descriptive, content, and discourse analysis techniques (Yıldırım & Şimşek, 2016). Curricula, as publicly accessible official documents, are analyzed independently of their original purpose, with the researcher's interpretive focus adding qualitative depth (Kırıl, 2020). The data were categorized into sub-themes and codes under the central framework of algebraic thinking to facilitate cross-national comparisons.

Data Sources

The researchers obtain documents for analysis from appropriate sources, selected depending on the topic under investigation (Kırıl, 2020). The documents to be examined in this study include the Türkiye Mathematics Curriculars (Ministry of National Education [MoNE], 2018, 2024), the Singapore Mathematics Curriculum (SMOE, 2020a; 2020b), the United Kingdom Mathematics Curriculum (DOE, 2013), and the Ontario Mathematics Curriculum from Canada (OMOE, 2020), with a focus on addressing problems related to the area of algebra learning and the associated learning outcomes. These documents focus on addressing issues in algebra learning and related learning outcomes. The selection of source documents was influenced by their above-average performance in international assessments and the fact that the original sources are in English and Turkish.

The documents analyzed in this study were selected based on the criteria that the source countries perform above average in international assessments and that the documents are available in English or Turkish (Kırıl, 2020). The primary data sources include:

- **Türkiye:** The 2018 Mathematics Curriculum (MoNE, 2018) and the Century of Türkiye Education Model Mathematics Curriculum (MoNE, 2024).
- **Singapore:** The Primary and Secondary Mathematics Syllabuses (SMOE, 2020a; 2020b).

- **England:** The National Curriculum in England: Mathematics Programmes of Study (DfE, 2013).
- **Canada (Ontario):** The Ontario Mathematics Curriculum Grades 1-8 (OMOE, 2020).

These documents were specifically chosen to address learning outcomes related to algebraic thinking. To ensure comparability across different educational systems, the grade levels were matched as follows: The 5th and 6th grades in Türkiye correspond to P5-P6 in Singapore, Y5-Y6 in England, and Grades 5-6 in Ontario. Similarly, the 7th and 8th grades in Türkiye are equivalent to S1-S2 in Singapore, Y7-Y8 in England, and Grades 7-8 in Ontario.

Data Analysis

The curricula that constitute the data sources form the written documents of the research. The process of reviewing the documents progressed as follows:

1. The mathematics curricula of Türkiye, Singapore, the United Kingdom, and Canada (Ontario Province) were accessed through the official websites of the relevant institutions.
2. Previous studies were reviewed to examine and analyze the documents within the framework of algebraic thinking. The details are included in the section that forms the theoretical foundation of this research, establishing a specific review framework (Table 1). The curricula were analyzed based on the first three fundamental dimensions of algebraic thinking compiled by Chimoni et al. (2018). The fourth dimension, which pertains to classroom practices and types of reasoning, was excluded from the analysis. This decision was made because the current study is strictly a document analysis of official curricula (the intended curriculum). Since classroom practices represent the ‘enacted curriculum’ and cannot be directly observed through curriculum documents alone, including this component would have compromised the methodological validity of the comparison.
3. The researchers translated documents written in English into Turkish and subsequently had these translations validated for accuracy by a mathematics education expert and an English teacher.

4. The researchers classified the competencies and learning objectives in the curricula based on their country of origin, grade level, and sequence (e.g., “Tr 5-1”, see Table 2). Unidentified dimensions were categorized as “-” in the analysis framework presented in Table 2. The data presented in Table 2 demonstrate that a competency statement can include various concepts or processes.
5. The data obtained from the documents were examined comparatively under the main theme of algebraic thinking. The expressions of the learning outcomes were presented, as shown in Table 2, regarding which fundamental dimension they belong to, which concepts they encompass, and which processes they target. The data were supported by graphics.

Table 1

Central Themes, Sub-Themes, and Codes to Be Used in The Data Analysis Process (Chimoni et al., 2018)

Algebraic Thinking (Main Theme)			
Fundamental Components of Algebraic Thinking (Sub-theme)			
1st dimension	Generalized arithmetic Topics covered include properties of numbers, properties of operations, symbols, algebraic expressions, missing numbers, and representing unknown quantities with letters.	Functional Thinking (Codes: Patterns, designs, relationships between quantities, relationships between variables, dependent and independent variables, covariance, one-to-one mapping)	Modeling Languages (Codes: Creating a mathematical model and utilizing various representation forms such as graphs and tables for problem-solving
	Concepts (sub-theme) Codes: Equal symbol, equality, equivalence, inequality, properties of numbers, properties of operations, patterns, variables, one-to-one correspondence, covariance, unknown quantity.		
2 nd dimension	Processes (sub-theme) Codes: Noticing, representation, assumption, justification, generalization, and validation.		
3rd dimension			

Table 2*An Applied Example of the Analytical Framework Used in Document Review.*

Learning Outcome Code	Learning Outcome Statement	Algebraic Thinking Component	Concept	Process
Tr 5-1	It generates the desired steps based on the specified number and shape patterns.	Functional thinking	Pattern (design)	Noticing
TM 5-2	To be able to make deductions about the conservation of equality and operation properties	Generalized Arithmetic	Equality, properties of operations	Justification
Sin 5-1	Patterns in Number Sequences	Functional thinking	Pattern (design)	Noticing
Sin 8-13	The graph of a two-variable linear equation.	Functional thinking	Variable, covariance	Representing
Sin 6-1	Using a letter to represent an unknown number.	Generalized Arithmetic	Unknown quantity	Generalizing
Eng 6-4	Find pairs of numbers that satisfy an equation with two unknowns	Functional thinking	Covariance	Noticing, verification
Eng 7-3	Understand and use the concepts and vocabulary of expressions, equations, inequalities, terms, and factors	Generalized Arithmetic	Variable, equality, inequality	Representing, generalizing
Ca 7-11	To apply the process of mathematical modeling in order to represent, analyze, predict, and provide insights into real-life situations.	Modeling languages	Covariance	Noticing, representing, making assumptions, justification, generalization, verifying

Note. Tr: Türkiye (2018 Mathematics Curriculum); TM: Century of Türkiye Education Model (CTEM); Sin: Singapore; Eng: England; Ca: Canada (Ontario). While other curricula are structured around “sub-learning areas,” the CTEM is organized around “themes.” These themes are treated as equivalent to sub-learning areas for this comparison.

Validity and Reliability of the Research

The documents used in this study were obtained from the official websites of the units responsible for education in the respective countries. The stability, reproducibility, and accuracy of the findings obtained from the document analysis are vital for reliability (Özkan, 2023). Therefore, the researchers regularly repeated the coding process to maintain continuity and consistency in data analysis. In addition, two experts in the field re-examined the analyses of themes, sub-themes, and codes, and any discrepancies identified during this process were resolved through consensus. The coding process was conducted based on the criteria outlined in Chimoni et al.'s (2018) framework (Table 2). Coding was carried out by three experts: two academics with doctoral degrees in mathematics education and one mathematics teacher with more than ten years of professional experience. For each country, the learning outcomes in the mathematics curriculum were listed, and the corresponding algebraic thinking components were recorded in the coding form. The experts worked independently during the initial phase and later discussed and reconciled any differences to reach a common agreement. Inter-rater reliability was calculated using Cohen's Kappa coefficient, which was found to be 0.90, indicating a high level of agreement among coders. For example, the learning outcome "represent linear relationships using tables and graphs" was categorized under the functional thinking dimension.

These procedures ensured the methodological rigor and trustworthiness of the document analysis.

Findings

Findings Related to the First Sub-Problem

Grade levels present the findings related to the first sub-problem.

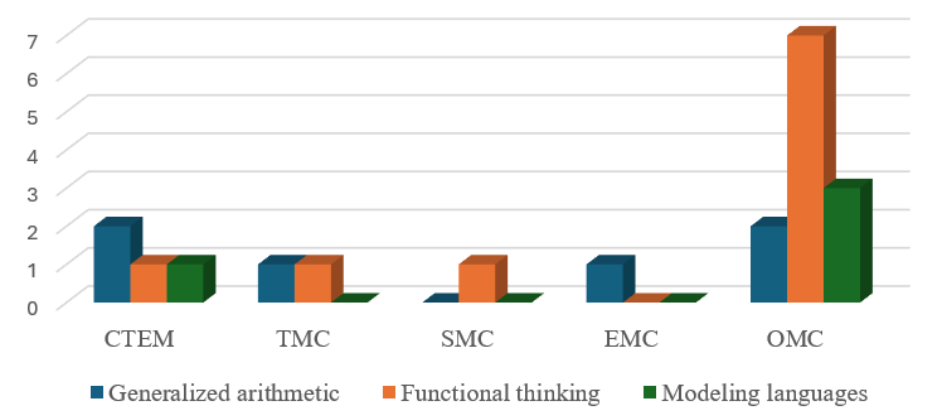
Findings for the 5th grade level concerning dimensions of algebraic thinking

While Türkiye (2018) and the England lack explicit 5th-grade algebra content, their number/operation domains include elements supporting algebraic thinking such as pattern-based bridging from arithmetic to algebra and functional thinking. The Century of Türkiye Education Model, on the other hand, has created individual themes at each grade level that center on algebraic thinking. Singapore integrates algebra under a combined "Numbers and Algebra" unit at Grade 5, whereas Ontario (Canada) structures algebra as a distinct learning area with sub-

domains. Pattern generalization tasks (e.g., identifying term values and symbolic relationships) are pivotal in fostering algebraic thinking.

Notably, Ontario’s explicit algebra framework contrasts with other nations’ embedded pre-algebraic components. Comparative analysis (Figure 1) highlights similarities/differences in generalized arithmetic, functional thinking, and modeling across countries’ 5th-grade curricula, focusing on alignment with algebraic proficiency.

Figure 1
Components of Algebraic Thinking in 5th Grade Curricula

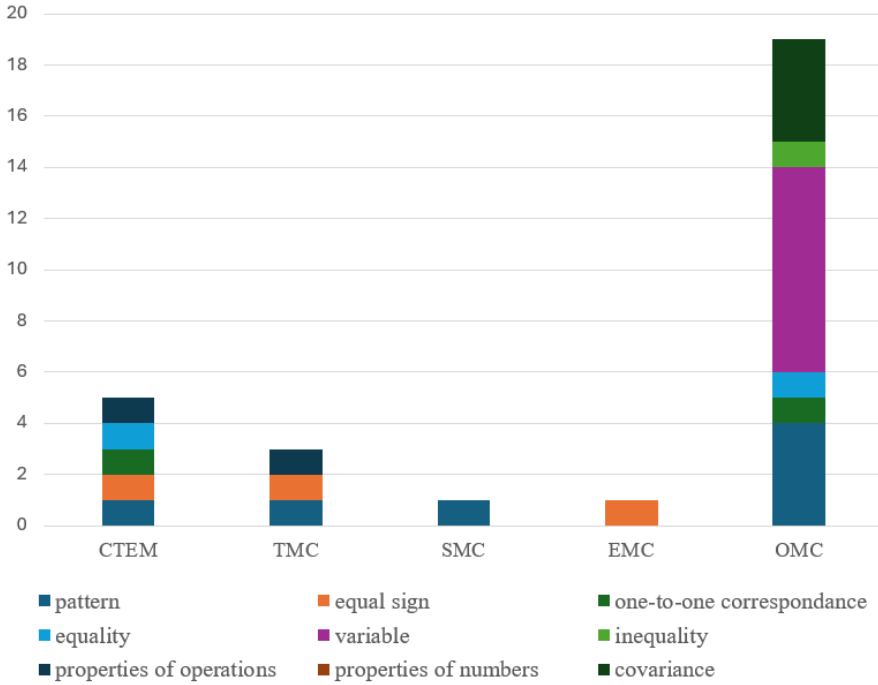


While statements related to all components of algebraic thinking are included in Canada (Ontario) and The Century of Türkiye Education Model, the concepts presented in Figure 2 differ among the statements in other countries.

*In the graphs, the Century of Türkiye Education Model is referred to as CTEM.

Figure 2

Concepts Covered in the 5th-Grade Learning Outcomes and the Frequency of Their Usage



In the 5th grade level, all components of algebraic thinking have been identified in Canada (Ontario), highlighting a remarkable diversity of concepts related to algebraic reasoning. While process expressions have been identified in Canada and Türkiye (See Figure 3 and Figure 4), no process components have been identified in Singapore and the England.

Figure 3

An Example of an Application Aimed at Supporting Functional Thinking Skills in the 5th-Grade TMC (MoNE, 2018, p. 51)

For example, find the 6th step of the number pattern that starts with 7 and adds three at a time. If Büsra starts the collection with 7 marbles in the first week and then adds 3 marbles, how many marbles will there be in the collection after 5 weeks?

For example, in the figure pattern below, there are studies on the number pattern of square and triangular numbers, or how many squares or triangles can grow from the changing squares as desired.

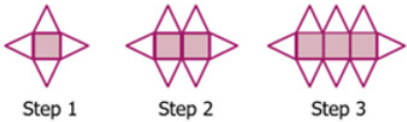
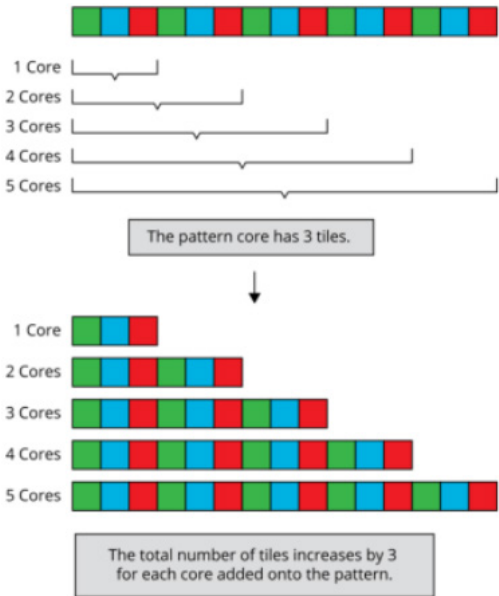


Figure 4

An Example of an Application Aimed at Supporting Functional Thinking in 5th Grade OMC (OME, 2020, p. 295)



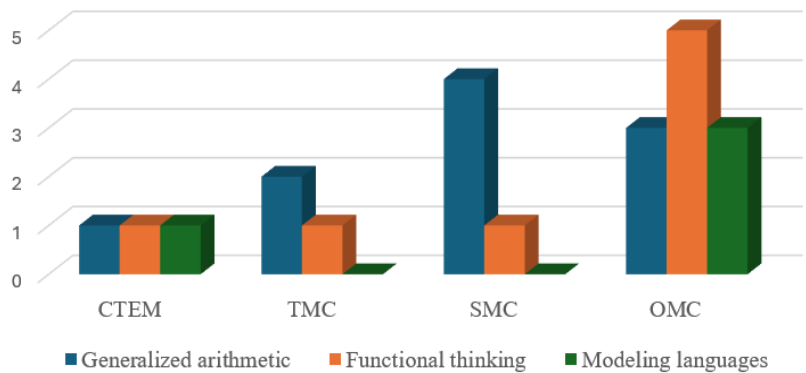
Türkiye's Tr 5-1 outcome fosters functional thinking by identifying/ extending numerical patterns, integrating cultural elements to bridge math with real-life contexts. Tr 5-2 emphasizes inverse multiplication-division relationships, reinforcing generalized arithmetic (Tr 5-1; Tr 5-2). This is also addressed in the Century of Türkiye Education Model, which emphasizes the generalization of pattern rules. This expectation differentiates the Century of Türkiye Education Model and others. In the process components, explanations are given for various skills, and process skills such as making assumptions, generalizing, testing, and transferring to similar tasks are employed to develop algebraic thinking. Singapore's Sin 5-1 focuses on number sequence patterns but omits shape-based pattern tasks in its P5 standards, despite revisiting foundational concepts (SMC, 2020a). The EMC/SMC frameworks lack explicit pattern-related outcomes critical for pre-algebra transitions, though they stress the equal sign's conceptual role in algebraic thinking (EMC, 2013).

Findings on the dimensions of algebraic thinking at the 6th-grade level

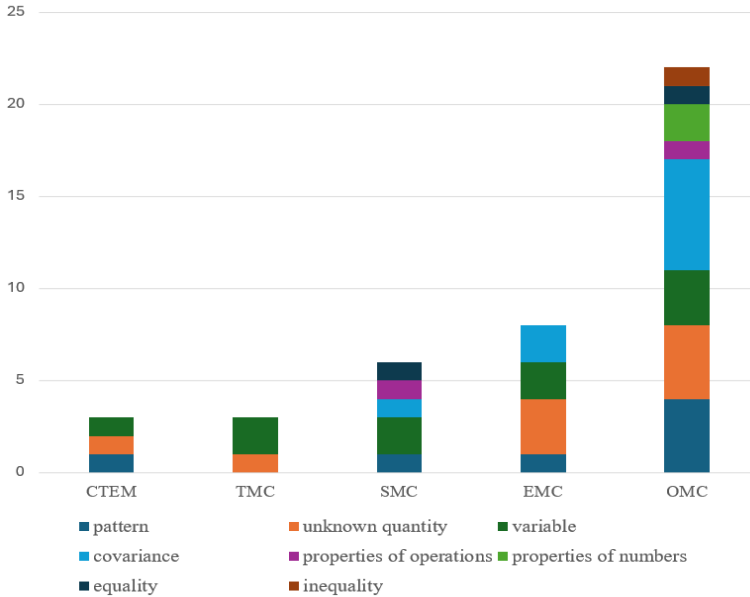
The Century of Türkiye Education Model, TMC, EMC, and OMC curricular frameworks include the concept of “variable,” while the SMC does not address this concept. All of the curricula include unknown quantities, but the achievement statements regarding algebraic expressions only refer to the letter or symbol used in the TMC as being designated as a variable. It has been observed that the OMC has more comprehensive achievement statements than the other programs, encompassing many process skills. The achievements related to algebra learning at the 6th-grade level in the Century of Türkiye Education Model, TMC, SMC, EMC, and OMC have been analyzed, and the distribution according to the first dimensions of algebraic thinking is presented in Figure 5.

Figure 5

The Distribution of the Achievements in the Algebra Learning Area of the 6th-Grade Curriculum is Based on the Components of Algebraic Thinking



While TMC limits algebraic expression evaluation to natural numbers, EMC supports functional thinking through number sequence generalization, two-variable equations, and relational emphasis (e.g., geometric formulas as algebraic expressions). The Century of Türkiye Education Model, on the other hand, emphasized relational situations in its process components and included the generalization of “the sum of the measures of the interior angles of polygons” and “finding an exterior angle of polygons”. In this respect, it differs from TMC and other curricula. The unknown meaning of the variable was used predominantly. At the same time, attention was drawn to the algorithmic structure of algebraic expressions as in OMC. OMC uniquely combines modeling, equation solving and inequality analysis in a single output (Figure 6). Patterns and covariation (critical for functional thinking) are absent in TMC/SMC despite their role in linking quantity relations. In particular, linear expressions for covariation are not addressed in these curricula.

Figure 6*Concepts Included in the 6th-Grade Algebra Attainments and Their Frequency of Use*

When the processes identified for the outcomes are examined, it is seen that processes such as representation and generalization, conjecture and verification for the construction or interpretation of algebraic expressions lead to the recognition of written representation, verbal representation and awareness of variables as processes in algebra learning outcomes. Algebra learning outcomes include more than one concept as well as various processes in most of the outcome statements. While TMC focused more on noticing, the Century of Türkiye Education Model included processes such as reasoning, noticing, interpreting, and inferring as domain skills in its learning outcomes. OMC gave skills related to reasoning in general terms and did not distribute them in learning outcomes.

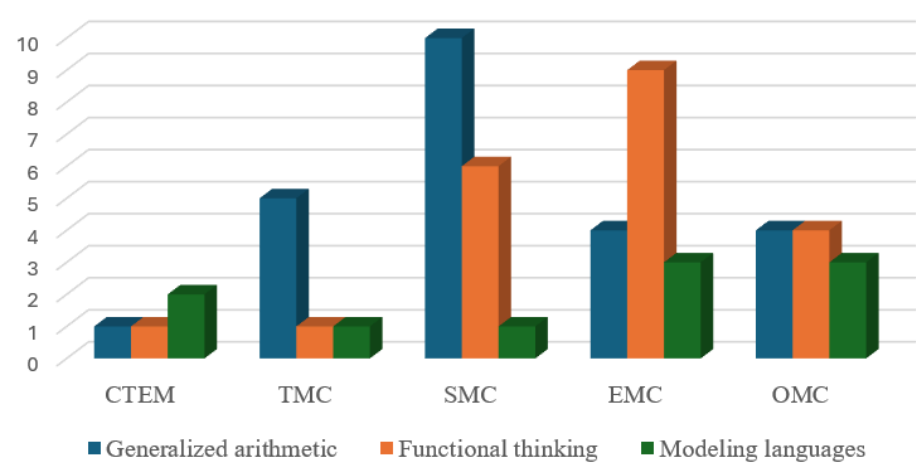
Findings on the dimensions of algebraic thinking at the 7th-grade level

The achievements related to the 7th-grade level of algebra learning, including the Century of Türkiye Education Model, TMC, SMC, EMC, and OMC, were analyzed sequentially (Figure 7). The achievements belonging to Key Stage 3 of EMC were presented as a whole without being separated into 7th, 8th, and 9th grade

levels. This study examined EMC achievements without separating them according to grade levels.

Figure 7

Distribution of the 7th-Grade Curriculum's Algebra Learning Outcomes According to the Components of Algebraic Thinking.

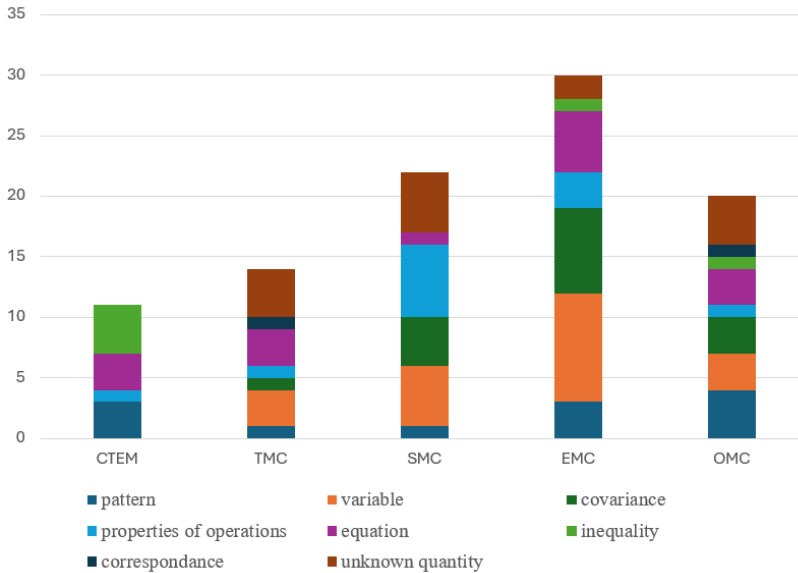


In the algebra learning domains analyzed at the seventh grade level, the number of objectives related to functional thinking increased significantly in both SMC and EMC compared to the previous grade level. However, while SMC has more content related to generalized arithmetic, EMC contains more statements related to functional thinking. It was observed that the components were represented in similar amounts in SMC.

OMC, which stands out with its pattern-based algebra teaching approach, had the most content supporting patterns at the seventh grade level, while covariances, which explore relationships between variables and support the development of functional thinking, were least prominent in TMC and most prominent in SMC and EMC (Figure 8). the Century of Türkiye Education Model, on the other hand, did not include any content related to covariance, but drew attention to the structure of algebra consisting of sequential operations and emphasized the algorithms. In all programs except the Century of Türkiye Education Model, while the concept of variable was included, covariance was also emphasized, the Century of Türkiye Education Model only gave the meaning of unknown and there was no expression related to covariance (Figure 8).

Figure 8

Algebraic Concepts of Algebraic Thinking in Grade 7 Achievements and Their Frequency of Use.



An analysis of the processes emphasized in the outcome statements revealed that in the outcomes classified as generalized arithmetic, functional thinking, and modeling languages in the basic components of algebraic thinking, the representation process helped to classify generalized arithmetic; in the statements drawing attention to simultaneous change, the processes of noticing and justification helped to classify functional thinking; and processes such as assuming, verifying, and justifying helped to classify modeling languages. It was determined that an outcome or target learning statement may specify one or more processes, or it may not specify any process at all. When the processes identified for the outcomes were examined, it was seen that there were processes such as representation and generalization, conjecture and verification for the construction or interpretation of algebraic expressions, whereas in the TMC, there were processes for written representation, verbal representation and variable recognition. OMC included more than one concept as well as more than one process in most of the learning outcome statements. The Century of Türkiye Education Model elaborated the learning outcomes with process components but

did not include a skill such as noticing, instead emphasizing linguistic skills such as inference, mathematical verification or proof. Process-oriented skills are not defined in other programs.

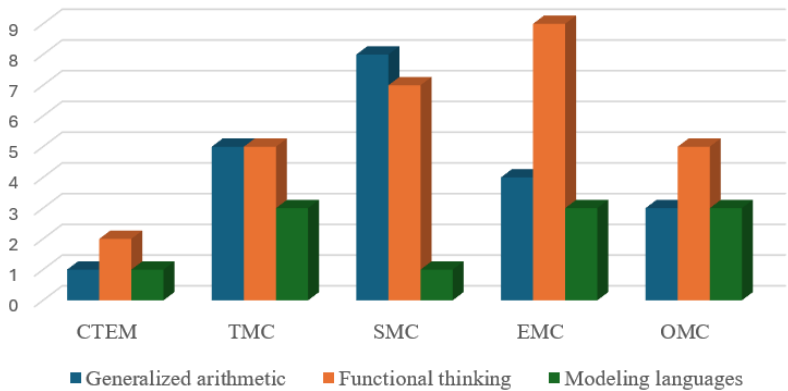
Findings related to algebraic thinking dimensions at the 8th-grade level

The gains related to the 8th-grade level of algebra learning in the context of the Century of Türkiye Education Model, TMC, SMC, EMC, and OMC have been analyzed sequentially. The gains associated with EMC Key Stage 3 have been presented as a whole without being separated into 7th, 8th, and 9th grade levels. In this research, the EMC gains have been examined without separation according to grade levels.

All gains listed in EMC Key Stage 3 have been provided in a single list, leaving the disaggregation of gains by grade levels to the school and the teacher. The analysis of all gains at the 8th-grade level has richer functional thinking content compared to other programs, and this can be explained in this way.

Figure 9

Distribution of algebra learning outcomes at the 8th-grade level according to the components of algebraic thinking.

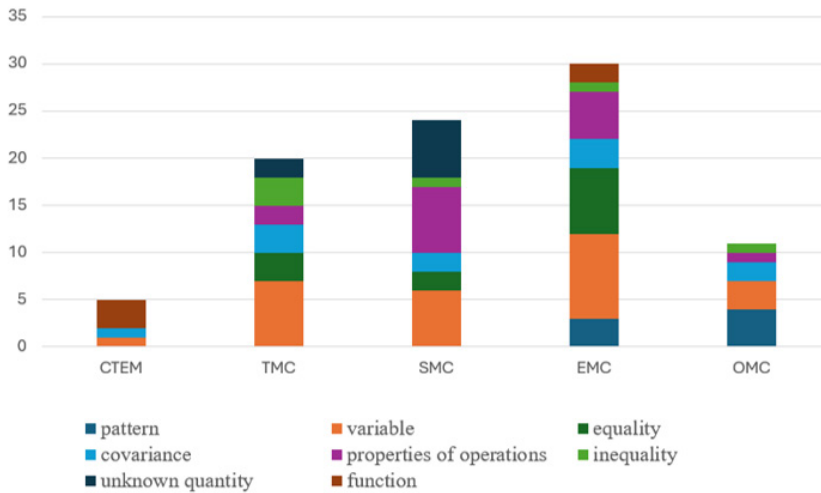


The TMC and the Century of Türkiye Education Model 8th-grade curriculum shows balanced emphasis across algebraic thinking components (Figure 9), with functional thinking supported through covariance and linear relationships; yielding the highest quantitative focus (Figure 10). While

SMC uniquely integrates functions to advance functional thinking, OMC sustains patterns/covariance across all grades, ensuring holistic progression. All curricula exhibit increased achievements in algebra, encompassing all algebraic thinking dimensions, though TMC and SMC diverge in conceptual prioritization (e.g., TMC's quantitative dominance vs. OMC's process continuity).

Figure 10

Algebraic Concepts of Algebraic Thinking Used in 8th-Grade Learning Outcomes and Their Frequency of Use.



At the 8th-grade level, the prior curriculum reduced concept diversity. EMC and SMC exhibit broader conceptual range via multi-concept integration within single statements, while TMC achieves similar diversity through comparable methods. Process analysis reveals parallels in generalized arithmetic and functional thinking across curricula. However, modeling language expressions diverge, particularly in OMC, which emphasizes distinct processes (e.g., hypothesis validation).

The diversity of concepts in TMC decreased in the Century of Türkiye Education Model, and the concept of function was added at this grade level. The concept of variable was not included in the learning outcomes, but the variable status of ordered pairs in the coordinate system was indirectly included. It is

noteworthy that the diversity of concepts decreased with the decrease in the number of learning outcomes. While conceptual skills are included holistically in OMC, the Century of Türkiye Education Model imposes skills such as inferring and constructing on process components and learning outcomes.

Findings Related to the Second Sub-Problem

The findings address the similarities and differences among the sub-learning areas within the algebra learning domain as presented in the curricula of various countries. Table 3 illustrates the sub-learning areas categorized by class levels within the algebra learning domain.

Table 3
Sub-Learning Areas and Themes Related to Algebra Across Countries and the Number of Learning Outcomes

Cirriculum	Grade 5	Grade 6	Grade 7	Grade 8
The Century of Türkiye Education Model 2024	Algebraic thinking with operations (n=4)	Algebraic thinking and variations with operations (n=3)	Algebraic thinking and variations with operations (n=4)	Algebraic thinking and variations (n=4)
Türkiye 2018	-	Algebraic expressions (n=3)	Algebraic Expressions (n=3) Equality and Equation (n=4)	Algebraic expressions and identities (n=4) Linear equations (n=7) Inequalities (n=2)
Singapore	-	Algebra (n=5)	Algebraic expressions and formulas (n=8) Functions and Graphs (n=5) Equations and Inequalities (n=4)	Algebraic expressions and formulas (n=8) Functions and graphs (n=2) Equations and inequalities (n=6)

Cirriculum	Grade 5	Grade 6	Grade 7	Grade 8
England	-	Algebra (n=5)	Algebra (n=16)	Algebra (n=16)
Ontario	Patterns and Relationships (n=4) Equations and inequalities (n=4) Coding (n=3) Mathematical modeling (n=1)	Patterns and Relationships (n=4) Equations and inequalities (n=4) Coding (n=2) Mathematical modeling (n=1)	Patterns and Relationships (n=4) Equations and inequalities (n=4) Coding (n=2) Mathematical modeling (n=1)	Patterns and Relationships (n=4) Equations and inequalities (n=4) Coding (n=2) Mathematical modeling (n=1)

Note. While the 2018 Mathematics Curriculum and other international curricula are structured around “sub-learning areas,” the Century of Türkiye Education Model (CTEM) is organized around “themes.” For the purpose of this comparative analysis, these themes are treated as equivalent to sub-learning areas.

SMC integrates algebra with numbers but introduces distinct algebra sub-domains (e.g., “Functions and Graphs” coded N6) from grade 6, with sequential coding (e.g., N6.1-N6.5 in Grade 7; N6.7-N6.8 in Grade 8) fostering a spiral structure. EMC lacks sub-domain divisions, offering only unstructured outcome lists for grades 7-9. OMC uniquely structures algebra into four sub-domains: patterns/relationships, equations/inequalities, coding, and mathematical modeling. Its focus on coding and modeling under algebra distinguishes it from other programs. TMC emphasizes numerical patterns (linear relationships) and algebraic expression generalization but excludes two-variable equations. The Century of Türkiye Education Model, on the other hand, has organized the learning outcomes under the theme of Algebraic Thinking and does not use learning domain/sublearning domain statements. The statements are not written as outcomes in TMC, but as learning outcomes by emphasizing skills and detailed step by step with process components. After the theme, learning and teaching experiences and explanations to guide teachers are included. The guiding explanations are similar to the OMC. In addition, enrichment and support activities are included under the title “Differentiation”. In this regard, it differs from all other programs. While SMC and OMC prioritize systematic progression, TMC and EMC remain less granular. OMC’s inclusion of coding and TMC’s omission of multivariable concepts highlight curricular contrasts.

In the section provided as a guide for both the attainment statement and content in the algebra learning area for the 6th-grade level, emphasis is placed on the formulas learned in mathematics and science classes (Department for Education, 2013). Similarly, the interdisciplinary learning framework OMC expands students' learning experiences in algebra through examples that reference their prior learning in geometry or by connecting formulas learned in different disciplines, such as the sciences (Figure 11). It has also been identified that guiding content is associated with the sub-learning area of coding within the algebra learning area, which exists at each grade level. In the Century of Türkiye Education Model, the algorithmic structure of algebraic expressions is also included and attention is drawn to this structure at each grade level. With the renewal of TMC, the Century of Türkiye Education Model program content named the section where the interdisciplinary approach is included as “Building Bridges” and related the learning outcomes under the theme of algebraic thinking at each grade level to the history of mathematics or daily life problems.

Figure 11

Guide note for the algebra learning area of the 6th grade OMC, pertaining to the sub-learning area of equality and inequality (p. 355)

Note

- When students are working with formulas, they are evaluating expressions.
- Replacing the variables with numerical values often requires the use of brackets. For example, the expression $4.5m$ becomes $4.5(m)$ and then $4.5(7)$ when $m = 7$. The operation between 4.5 and (7) is understood to be multiplication.
- Many coding applications involve algebraic expressions being evaluated. This may be carried out in several steps. For example, the instruction: “input ‘the side of a square’, sideA” is instructing the computer to define the variable “sideA” and store whatever the user inputs into the temporary location called “sideA”. The instruction: “calculate sideA*sideA, areaA” instructs the computer to take the value that is stored in “sideA” and multiply it by itself, and then store that result in the temporary location, which is another variable called “areaA”.

At the 6th-grade, while TMC focuses solely on introducing algebraic expressions, SMC and OMC include solving simple linear equations. EMC uniquely targets two-variable equation pairs. At the 7th-grade SMC, EMC, and OMC address linear equations and relationships, whereas TMC limits coverage to basic equations/equalities. EMC and OMC further emphasize inequalities and their graphical representation. At the 8th grade level, while all programs have a

more intensive algebra content, the TMC only includes the factorization of perfect square expressions for algebraic expressions and does not include grouping for factorization. At the same time, there is no inclusion of the solution or graphical representation of quadratic equations. Both the SMC and EMC incorporate all methods used in the factorization of algebraic expressions, including quadratic equations and their graphical representations. In the OMC, linear equations and inequalities are included, while the graphical representations of quadratic equations are not. With the Century of Türkiye Education Model, the concept of functions began to be included in the program along with linear equations at the 8th grade level. In SMC and EMC, the concept of function started to be included from the 7th grade onwards. Like TMC, the Century of Türkiye Education Model also focused on linear relationships and did not include quadratic equations and their graphs. Notably, a distinct divergence from the TMC is observed in algebraic manipulation: while the TMC included specific factorization topics, the analysis reveals that algebraic identities and perfect square expansions have been excluded from the Century of Türkiye Education Model curriculum.

Discussion and Conclusion

This study comparatively analyzes 2023–2024 mathematics curricula in Türkiye, Singapore, the UK, and Canada (Ontario), focusing on algebraic thinking components. Learning objectives, pivotal to curricular frameworks, shape equitable access by standardizing content for teachers and students. The main reasons for this comparative study's focus on “algebraic thinking” are based on both algebra's central role in mathematics and students' common difficulties in this area. Besides differences in international student achievement make comparing curriculum approaches particularly interesting.

Algebraic thinking, encompassing generalized arithmetic, functional thinking, and modeling languages, relies on a spiral, reasoning-driven structure. Swafford and Langrall (2000) define it as operating with unknowns, highlighting its roots in arithmetic. Booth (1988) argues students' algebraic struggles stem from unresolved arithmetic gaps, underscoring the need to integrate algebraic reasoning with arithmetic foundations (e.g., number properties). Singapore's curriculum (Fong, 2004) exemplifies this through problem-solving and generalization, prioritizing cognitive processes like pattern analysis.

The findings highlight several critical implications for curriculum design and pedagogical practice. First, comprehensive curricula, such as Canada (Ontario)'s integration of coding and modeling within algebra, promote equity by providing structured guidance that ensures all students access standardized content and examples. Second, addressing unresolved gaps in arithmetic-to-algebra transitions -evident in Türkiye's limited coverage of quadratic equations-is essential to prevent foundational misunderstandings that hinder algebraic proficiency. With the new curriculum design, Türkiye has significant differences and continuities in both content and approach to algebraic topics and algebraic thinking. The Century of Türkiye Education Model is presented in a more structured and process-oriented way while retaining the basic concepts. It directly incorporates algebraic thinking skills such as generalization, abstraction, pattern recognition and representation into the learning outcomes and has a structure that defines skills and strongly emphasizes conceptual understanding. While it is similar to Ontario in this respect, it facilitates comparative analysis by clearly defining skills and including a skill in each learning outcome. As detailed in the results, topics such as identity and perfect square expansions have been removed from the Century of Türkiye Education Model. This exclusion indicates a pedagogical shift from symbolic manipulation and procedural fluency toward a more concept-based approach focused on functional thinking and linear relationships (Blanton and Kaput, 2011; Kieran, 2004).

Finally, prioritizing reasoning skills over procedural fluency, as seen in Singapore's spiral curriculum design, strengthens conceptual depth by embedding algebraic thinking within arithmetic properties and real-world problem-solving, thereby fostering lifelong analytical competencies. Verschaffel et al. (2007) emphasize that generalized arithmetic bridges arithmetic and algebra by enabling students to model complex problems through relational generalization. In this regard, the Century of Türkiye Education Model differs from the 2018 Turkish curriculum in that reasoning skills are prioritized over procedural fluency, and the objective language has been updated with statements that focus on the level of analysis and synthesis rather than action-oriented statements. The objectives include actions such as "interpret, relate, generalize, infer" that encourage higher-order thinking. Pattern-based activities in early education, paired with opportunities to articulate rules and generalizations mathematically, strengthen algebraic thinking by fostering problem-solving reflection (Ayber and Tanışlı, 2017; Palabıyık and Akkuş İspir, 2011).

Canada's Ontario curriculum prioritizes patterns/relationships across grades but relegates numeric patterns to "Numbers and Operations" at Grade 5, neglecting explicit relational quantity analysis. This omission risks hindering arithmetic-to-algebra transitions and functional thinking development (Özyıldırım Gümüş, 2022). In contrast, OMC introduces variables and inequalities at Grade 5, aligning with evidence that pre-algebra students can grasp covariation and functional relationships through structured learning (Blanton et al., 2017; Akın, 2020; Pittalis et al., 2020). The Century of Türkiye Education Model curriculum includes relational situations in algebraic thinking from Year 5 onwards, emphasises functional thinking and reflects a contemporary algebraic approach. Both curricula emphasise the algorithmic structure of problem solving by creating models with algebraic structures, but the Century of Türkiye Education Model differs significantly in that it addresses this as a learning outcome. Early exposure to variable dynamics mitigates future challenges (Blanton et al., 2017; Akın, 2020).

At Grade 6, curricula often focus on generalized arithmetic (e.g., writing expressions, solving equations) but overlook covariance. Strengthening functional thinking requires explicit emphasis on variable interpretation, equation pairs, and inequality analysis. NCTM (2000) advocates introducing functional relationships earlier to enhance algebraic reasoning and conceptual depth. To strengthen algebraic thinking across curricula, three strategic priorities emerge. First, integrating pattern-based relational tasks (such as exploring covariation between quantities) across grade levels can bridge arithmetic and algebraic reasoning. Second, embedding variables and inequalities in pre-algebra stages scaffolds functional thinking by familiarizing students with dynamic relationships early, as demonstrated by Canada (Ontario)'s OMC framework. Third, aligning curricula with spiral models, which iteratively reinforce core concepts (e.g., symbolic representation, equation-solving), ensures progressive skill development. These steps address current gaps, such as Ontario's underemphasis on relational analysis in early grades, while promoting equitable access to advanced mathematical competencies through structured, conceptually rich learning pathways.

OMC's algebra curriculum uniquely integrates modeling languages through coding, tables, and graphics, emphasizing functional reasoning and interdisciplinary problem-solving. In contrast, TMC, EMC, and SMC lack explicit process articulation (e.g., prediction-validation) (Gadanidis et al., 2021). While

EMC's Key Stage 3 provides only a learning list (delegating planning to schools), its Key Stage 2 aligns with TMC/SMC but shows stronger functional thinking support at Grade 6 (Gökçe and Aydoğan Yenmez, 2022). SMC emphasizes generalized arithmetic across grades, with functional thinking increasing at higher levels due to linear equation exploration (Blanton and Kaput, 2004; Steinweg et al., 2023).

Generalized arithmetic establishes foundational algebraic reasoning but fails to fully articulate quantity relationships. Introducing covariance and variable dynamics in pre-algebra (e.g., OMC's Grade 5 inequalities) mitigates cognitive gaps during concrete-to-abstract transitions (Blanton et al., 2017; Akın, 2020). However, overemphasizing algebra as a problem-solving tool risks neglecting relational reasoning. Integrating modeling activities and multiple representations (e.g., coding, graphical analysis) fosters deeper conceptual understanding (Türkmen and Tanışlı, 2019).

To address gaps in algebraic thinking development, strategic reforms should prioritize three areas. First, early integration of algebraic reasoning -beginning in primary education- ensures arithmetic and algebra evolve synergistically, as advocated by Stephens et al. (2017) and Blanton et al. (2018). This approach prevents the misconception that algebraic thinking starts only with formal algebra instruction. Second, interdisciplinary methods, such as Canada (Ontario)'s coding and modeling integration, contextualize algebra through real-world applications, fostering engagement and conceptual depth (Gadanidis et al., 2021). Third, curricula should unify arithmetic and algebra, avoiding artificial segregation. Singapore's "Numbers and Algebra" framework and Canada's spiral design exemplify this integration, ensuring continuity and reducing cognitive dissonance during transitions (Toluk Uçar, 2018; Stephens et al., 2017).

Comparative analysis of curricula is hindered by inconsistent granularity in competency definitions—some programs overly simplify outcomes, while others lack specificity. This variability complicates cross-national evaluations of algebraic proficiency. Additionally, uneven teacher guidance frameworks, such as England's reliance on optional NCTM guides (Gökçe and Aydoğan Yenmez, 2022), risk perpetuating inequities. Without standardized support, educators may struggle to implement complex concepts like covariation or modeling languages effectively, underscoring the need for structured, equity-focused curricular frameworks. To sum up, in the Century of Türkiye Education Model,

in which the number of learning outcomes has decreased compared to the past, algebra is no longer an area where only operation skills are taught, but it is handled within a structure that enables students to generalize, make transitions between representations, and develop functional thinking skills by interpreting relationships and relations. In this respect, the Maarif Model is similar to the contemporary mathematics curricula of countries such as Ontario and Singapore.

Recommendations

- The algebraic thinking components of countries with evaluation scores above the international average can be examined and compared within their overall learning areas.
- Written instructional materials for the second primary education level can be examined to identify tasks that promote algebraic thinking.
- Written instructional materials for the second level of primary education can be analyzed by examining the components of functional thinking and modeling languages related to algebraic thinking.
- Curricula or written instructional materials from countries with similar cultural structures to Türkiye can be studied with a focus on algebraic thinking.
- Investigations may be conducted within a different analytical framework for algebraic thinking.

Geniştirilmiş Özet

Giriş

21. yüzyılda, ileri matematiksel muhakeme ve analitik becerilerle donatılmış bireylere olan talebin küresel olarak artması, matematik müfredatında cebirsel düşünmeye yeniden odaklanılmasına neden olmuştur. Genelleştirilmiş aritmetik, işlevsel muhakeme ve modellemeyi kapsayan cebirsel düşünme, öğrencilerin kavramsal anlayış ve problem çözme yeteneklerini geliştirmeleri için temeldir. Ancak, ülkeler bu becerilerin müfredatlarında nasıl ve ne zaman tanıtıldığı ve vurgulandığı konusunda önemli farklılıklar göstermektedir. Bu çalışma, farklı ulusal müfredatların cebirsel düşünmenin gelişimini nasıl desteklediğine dair karşılaştırmalı bir analiz yaparak bu farklılıkları anlama ihtiyacından doğmuştur. Bu çalışmanın amacı, Türkiye (2018 versiyonu ve 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli), Singapur, İngiltere ve Kanada (Ontario) ortaokul matematik müfredatlarını karşılaştırarak 5. sınıftan 8. sınıfa kadar cebirsel

düşünmenin bileşenlerini (genelleştirilmiş aritmetik, fonksiyonel düşünme ve modelleme dilleri) nasıl içerdiklerini araştırmak ve ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Nitel bir doküman analizi yaklaşımı kullanılarak, dört ülkenin ulusal matematik müfredatları gözden geçirilmiş ve Chimoni ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen analitik bir çerçeve kullanılarak kodlanmıştır. Bu çerçeve, müfredat içeriğini üç ana boyutta sınıflandırmaktadır: (1) cebirsel düşünmenin temel bileşenleri, (2) anahtar kavramlar (ör. eşitlik, değişkenler, kovaryans) ve (3) bilişsel süreçler (ör. temsil etme, genelleme, gerekçelendirme). Öğrenme çıktıları her sınıf düzeyinde (5-8) karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve verilerin yorumlanmasını desteklemek için tablolar ve şekiller gibi görsel araçlar kullanılmıştır. İncelenen dokümanlar ilgili bakanlıkların veya resmi kurumların herkes tarafından erişilebilir resmi internet sitelerinden ulaşılmıştır.

Bulgular

Analiz, Kanada'nın (Ontario) cebirsel düşüncenin en bütüncül adaptasyonu sunduğunu, açıkça ifade edilmiş sonuçlar ve kodlama ve finansal okuryazarlık da dâhil olmak üzere disiplinler arası bağlantılarla desteklendiğini ortaya koymuştur. Singapur, erken sınıflardan itibaren cebiri "Sayı ve Cebir" içine yerleştiren, işlemsel akıcılığı ve problem çözmeyi vurgulayan yapılandırılmış ve sarmal bir müfredat sunmaktadır. İngiltere'nin müfredatı, cebir içeriğini Key Stage 3'te (7-9. sınıflar) içermekte ve kazanımlar sınıf düzeylerine göre ayrılmadığı için ayrıntıdan yoksundur ve bu durum karşılaştırmalı eğitim araştırmacıları için bir zorluktur. Türkiye'nin 2018 öğretim programı daha işlemsel bir odak gösterirken, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) soyutlama, gerekçelendirme ve genelleme gibi becerileri vurgulayan süreç odaklı, kavramsal açıdan zengin öğrenme çıktılarına doğru önemli bir yenilik göstermektedir. Tüm ülkelerde değişken kavramı 6. sınıfta tutarlı bir şekilde ortaya çıkarken, işlevsel düşünme ve modelleme Ontario ve TYMM öğretim programlarında daha kapsamlı bir şekilde temsil edilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Karşılaştırmalı sonuçlar, cebirsel düşünmenin en iyi şekilde yapılandırılmış, sarmal bir yaklaşım sunan ve süreç becerilerine açıkça atıfta bulunan müfredatlarda desteklendiğini göstermektedir. Ontario'nun müfredatı, işlevsel akıl yürütme ve modellemeyi öğrenme çıktılarına ve disiplinler arası bağlamlara yerleştirmesiyle öne çıkmaktadır. TYMM, küresel standartlarla uyumlu, süreç ve beceri temelli bir yapı sunarak Türkiye için bir ilerlemeye işaret etmektedir. Bununla birlikte, bazı müfredatlarda kovaryans veya çok değişkenli fonksiyonlar gibi temel kavramların kapsamındaki tutarsızlıklar, cebirsel muhakemenin desteklenmesinde potansiyel eksikliklere işaret etmektedir. Cebirsel düşünmeye (özellikle örüntü tanıma, sembolik manipülasyon ve gerçek dünya modellemesi) erken yaşta maruz kalmak, uzun vadeli matematiksel yeterlilik için gerekli olduğunu kanıtlamaktadır. Sınıf seviyeleri boyunca cebirsel düşünmeyi geliştirmek şunları gerektirir:

- İlişkisel akıl yürütme, örüntüler ve sembolik genellemenin erken ve tutarlı entegrasyonu;
- Soyut ve gerçek dünyadaki matematiksel bağlamlar arasında köprü kurmak için modelleme ve fonksiyonel düşünmeye vurgu yapılması;
- Yalnızca işlemsel akıcılıktan ziyade muhakeme ve süreç becerilerini açıkça ifade eden öğrenme çıktıları.
- TYMM ve Kanada (Ontario) müfredatları, diğer eğitim sistemlerinde gelecekte yapılacak reformlar için referans teşkil edebilecek çağdaş bir cebirsel düşünme yaklaşımını örneklemektedir. Müfredatın bu ilkelerle uyumlu hale getirilmesi, öğrencilerin daha derin matematiksel anlayış kazanma fırsatlarını artırır ve onları modern dünyada karmaşık problem çözmeye hazırlar.

Tüm bunlar göz önünde bulundurularak gelecekteki araştırmacılara şu öneriler verilebilir:

- Uluslararası ortalamanın üzerinde değerlendirme puanlarına sahip ülkelerin cebirsel düşünme bileşenleri, genel öğrenme alanları içinde incelenebilir ve karşılaştırılabilir.

- Ortaokul sınıf düzeyleri için yazılı öğretim materyalleri, cebirsel düşünmeyi teşvik eden görevleri belirlemek için incelenebilir.
- İlköğretimin ikinci seviyesi için yazılı öğretim materyalleri, cebirsel düşünme ile ilgili işlevsel düşünme ve modelleme dillerinin bileşenleri incelenerek analiz edilebilir.
- Türkiye'ye benzer kültürel yapıya sahip ülkelerden müfredatlar veya yazılı öğretim materyalleri cebirsel düşünme odağında çalışılabilir.
- Araştırmalar, cebirsel düşünme için farklı bir teorik çerçeve içinde yürütülebilir.

Teşekkür: Araştırma sürecimde desteğini esirgemeyen kıymetli danışmanıma teşekkür ederim.

Yazar Katkıları: Makalenin her bölümü yazarlar tarafından eşit düzeyde katkı sunularak hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar, bu çalışmayla ilgili herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmektedir.

Etik Beyanı: Tüm yazarlar çalışmanın tarafsız ve etik araştırma ilkelerine uygun olarak yürütüldüğünü teyit etmekte ve bu beyanın doğruluğunu teyit etmektedirler. Veri toplama, analiz ve sonuçların yorumlanması dâhil olmak üzere araştırma süreci boyunca yazarlar hiçbir finansal, akademik veya kişisel çıkardan etkilenmemiş ve tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan etmektedirler.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekâ kullanmamıştır.

References

- Akın, G. (2020). *The effects of a functional thinking intervention on fifth grade students' functional thinking skills* [Master's thesis]. Middle East Technical University.
- Akkan, Y., & Çakıroğlu, Ü. (2012). Generalization Strategies of Linear and Quadratic Pattern: A Comparison of 6th-8th Grade Students. *Education and Science*, 37(165), 104-120. <https://doi.org/10.15390/ES.2012.1055>
- Ayber, G., & Tanışlı, D. (2017). An analysis of middle school mathematics textbooks from the perspective of fostering algebraic thinking through generalization. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 2001–2030. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.6.0506>
- Bacakoğlu, T. Y., & Tertemiz, N. (2021). Türkiye ve Singapur ilkököl matematik dersi öğretim programlarının geometri öğrenme alanı bağlamında karşılaştırılması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(3), 1089–1107. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.917768>
- Bakioğlu, A., & Pekince, D. (2020). Kanada eğitim sistemi. In A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (pp. 158–190). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bakioğlu, A., & Ülker, N. (2020). İngiltere eğitim sistemi. In A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (pp. 289–325). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bednarz, N., Kieran, C., & Lee, L. (Eds.). (1996). *Approaches to algebra: Perspectives for research and teaching*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-009-1732-3>
- Blanton, M. L., & Kaput, J. J. (2004). Elementary grades students' capacity for functional thinking. *Journal of Research in Mathematics Education*, 35(2), 149–174. <https://doi.org/10.2307/30034779>
- Blanton, M. L., & Kaput, J. J. (2011). Functional thinking as a route into algebra in the elementary grades. In J. Cai & E. J. Knuth (Eds.), *Early algebraization: A global dialogue from multiple perspectives* (pp. 5–23). Springer.

- Blanton, M. L., Brizuela, B. M., Gardiner, A. M., Sawrey, K., & Newman-Owens, A. (2017). A progression in first-grade children's thinking about variable and variable notation in functional relationships. *Educational Studies in Mathematics*, 95(2), 181–202. <https://doi.org/10.1007/s10649-016-9745-0>
- Blanton, M. L., Brizuela, B. M., Stephens, A. C., Knuth, E., Isler, I., Gardiner, A. M., Stroud, R., Fonger, N. L., & Stylianou, D. (2018). Implementing a framework for early algebra. In C. Kieran (Ed.), *Teaching and learning algebraic thinking with 5- to 12-year-olds: The global evolution of an emerging field of research and practice* (pp. 27–49). Springer International Publishing.
- Booth, L. R. (1988). Children's difficulties in beginning algebra. In A. F. Coxford & A. P. Shulte (Eds.), *The ideas of algebra, K–12* (pp. 20–32). National Council of Teachers of Mathematics.
- Bütüner, S. Ö., & Güler, M. (2017). Gerçeklerle yüzleşme: Türkiye'nin TIMSS matematik başarısı üzerine bir çalışma. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 12(23), 161–184.
- Cai, J., & Hwang, S. (2022). Seeing Algebra in Arithmetic Through Mathematical Problem Posing. *Journal of Educational Research in Mathematics*, 32(3), 309–329.
- Cai, J., & Knuth, E. (Eds.). (2011). *Early algebraization: A global dialogue from multiple perspectives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-17735-4>
- Carpenter, T. P., & Levi, L. (2000). *Developing conceptions of algebraic reasoning in the primary grades*. (Res. Rep. 00-2). Madison, WI: National Center for Improving Student Learning and Achievement in Mathematics and Science.
- Carraher, D. W., & Schliemann, A. D. (2007). Early algebra and algebraic reasoning. In F. K. Lester, Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 669–705). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Department for Education. (2013). *National curriculum in England: Mathematics programmes of study – Key stages 1, 2 and 3*. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-mathematics-programmes-of-study>
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı eğitim*. <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ismailgelen/134646/Tarihsel%20Surec%20Asamaları%20Kuruluşu%20ve%20MA%20Jullien.pdf>
- Fong, N. S. (2004). Developing algebraic thinking in early grades: Case study of the Singapore primary mathematics curriculum. *The Mathematics Educator*, 8(1), 39–59.
- Gadanidis, G., Floyd, S., Hughes, J. M., Namukasa, I. K., & Scucuglia, R. (n.d.). *Coding in the Ontario mathematics curriculum, 1–8: Might it be transformational?* Math Knowledge Network. <http://mkn-rcm.ca/wp-content/uploads/2021/03/CL-mkn-v3.pdf>
- Gökçe, S., & Yenmez, A. A. (2022). İngiltere ortaokul matematik öğretim programı. In *Karşılaştırmalı ortaokul matematik öğretim programları* (pp. 325–342). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürses, H. (2022). *Matematik dersi öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri: Türkiye, Singapur, Finlandiya ve İngiltere karşılaştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Hewitt, D. (2014). A symbolic dance: The interplay between movement, notation, and mathematics on a journey toward solving equations. *Mathematical Thinking and Learning*, 16(1), 1–31. <https://doi.org/10.1080/10986065.2014.857803>
- Howson, G., & Rogers, L. (2014). Mathematics education in the United Kingdom. In A. Karp & G. Schubring (Eds.), *Handbook on the history of mathematics education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9155-2_13
- Jeannotte, D., & Kieran, C. (2017). A conceptual model of mathematical reasoning for school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 96, 1–16.

- Kaput, J. J. (2008). What is algebra? What is algebraic reasoning? In J. J. Kaput, D. W. Carraher, & M. L. Blanton (Eds.), *Algebra in the early grades* (pp. 5–17). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaput, J. J., & Blanton, M. L. (1999). *Algebraic reasoning in the context of elementary mathematics: Making it implementable on a wide scale* (ERIC Document Reproduction Service No. ED441663). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED441663>
- Kaur, B., & Leong, Y. H. (2021). Overview of the school system and school mathematics curriculum in Singapore. In B. Kaur & Y. H. Leong (Eds.), *Mathematics instructional practices in Singapore secondary schools. Mathematics education – An Asian perspective*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-8956-0_1
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170–189.
- Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 390–419). Macmillan Publishing Company.
- Kieran, C. (1996). The changing face of school algebra. In C. Alsina, J. M. Álvarez, B. Hodgson, C. Laborde, & A. Pérez (Eds.), *Proceedings of the 8th international congress on mathematical education: Selected lectures* (pp. 271–290). Springer.
- Kieran, C. (1997). Mathematical concepts at the secondary level: The learning of algebra and functions. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Learning and teaching of mathematics – An international perspective* (pp. 133–158). Psychology Press Ltd.
- Kieran, C. (2004). Algebraic thinking in the early grades. What is it? *The Mathematics Educator (Singapore)*, 8(1), 139–151. <https://gpc-maths.org/data/documents/kieran2004.pdf>
- Kieran, C. (2007). Learning and teaching algebra at the middle school through college levels. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 707–762). Information Age Publishing.

- Kieran, C. (2011). Overall commentary on early algebraization: Perspectives for research and teaching. In J. Cai & E. Knuth (Eds.), *Advances in mathematics education* (pp. 579–593). Springer.
- Kuzu, O., Çiçek, Y., & İğdeli, Z. (2023). A comparison of the mathematics curriculums in Turkey and Germany in the context of algebra learning domain. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 5(1), 51–69. <https://doi.org/10.51535/tell.1222957>
- Lins, R. C. (1992). *A framework for understanding what algebraic thinking is* [Doctoral dissertation, University of Nottingham].
- Ministry of National Education. (2018). *Mathematics course curriculum: Primary school and secondary school 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades*.
- Ministry of National Education. (2024). *Century of Türkiye Education Model: Mathematics curriculum (Grades 5–8)*. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., Kelly, D.L. and Fishbein, B. (2020) TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. Retrived from: <https://Timssandpirls.Bc.Edu/Timss2019/International-Results/>
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*.
- Ontario Ministry of Education. (2020). *Math curriculum for grades 1–8*. <https://www.ontario.ca/page/new-math-curriculum-grades-1-8>
- Özkan, U. B. (2023). Doküman İnceleme Yönteminde Geçerlik ve Güvenirlik: Eğitim Bilimleri Araştırmaları Bağlamında Kuramsal Bir İnceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(56), 832-848. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1258867>
- Özyıldırım Gümüş, F. (2022). Preservice elementary mathematics teachers' use of patterns and pattern problems when planning and implementing lessons. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(8), 2152–2175.

- Palabıyık, U., & Akkuş İspir, O. (2011). Örüntü temelli cebir öğretiminin öğrencilerin cebirsel düşünme becerileri ve matematiğe karşı tutumlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 111–123.
- Pittalis, M., Pitta-Pantazi, D., & Christou, C. (2020). Young students' functional thinking modes: The relation between recursive patterning, covariational thinking, and correspondence relations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 51(5), 631–674. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc-2020-0164>
- Radford, L. (2000). Signs and meanings in students' emergent algebraic thinking: A semiotic analysis. *Educational Studies in Mathematics*, 42(3), 237–268. <https://doi.org/10.1023/A:1017530828058>
- Radford, L. (2010). Algebraic thinking from a cultural semiotic perspective. *Research in Mathematics Education*, 12(1), 1–19.
- Sadak, M., İncikabı, S., & Pektaş, O. (2021). A thematic analysis of graduate theses on comparative education in Turkey: Reflection from mathematics and science education fields. *TAY Journal*, 5(1), 1–23.
- Saylık, A. & Saylık, G. (2015). İngiltere Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme: Amaç, Yapı Ve Süreç Bakımından Türkiye Eğitim Sistemiyle Karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 652–671.
- Schmidt, W. H., & Prawat, R. S. (2006). Curriculum coherence and national control of education: issue or non-issue? *Journal of Curriculum Studies*, 38(6), 641–658. <https://doi.org/10.1080/00220270600682804>
- Singapore Ministry of Education. (2020a). *Mathematics syllabus: Primary one to six*. https://www.moe.gov.sg/-/media/files/primary/mathematics_syllabus_primary_1_to_6.pdf
- Singapore Ministry of Education. (2020b). *Mathematics syllabus: Secondary one to four*. https://www.moe.gov.sg/-/media/files/secondary/syllabuses/maths/2020-express_na-maths_syllabuses.pdf
- Steinweg, A., Twohill, A., & Mc Auliffe, S. (2023). *ZADIE functional thinking through patterning: Teacher manual*. CASTeL.

- Stephens, A., Blanton, M., Knuth, E., İşler-Baykal, I., & Gardiner, A. (2015). Just say yes to early algebra! *Teaching Children Mathematics*, 22, 92–101. <https://doi.org/10.5951/teacchilmath.22.2.0092>
- Stephens, A. C., Fonger, N., Strachota, S., İşler Baykal, I., Blanton, M., Knuth, E., & Gardiner, A. M. (2017). A learning progression for elementary students' functional thinking. *Mathematical Thinking and Learning*, 19(3), 143–166.
- Subramaniam, K., & Banerjee, R. (2011). The arithmetic-algebra connection: A historical-pedagogical perspective. In J. Cai & E. Knuth (Eds.), *Early algebraization* (pp. 87–107). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-17735-4_6
- Swafford, J. O., & Langrall, C. W. (2000). Grade 6 students' pre-instructional use of equations to describe and represent problem situations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(1), 89–112.
- Taşdan, M. (2018). Kanada eğitim sistemi. In A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (pp. 595–607). Pegem Akademi.
- Toluk Uçar, Z. (2018). Öğretim programları açısından cebirsel düşünmeye yaklaşımlar. In M. F. Özmentar, H. Akkoç, B. Kuşdemir Kayıran, & M. Özyurt (Eds.), *Ortaokul matematik öğretim programları tarihsel bir inceleme* (pp. 209–242). Pegem Akademi.
- Türkmen, H. ve Tanışlı, D. (2019). Cebir öncesi: 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fonksiyonel ilişkileri genelleme düzeyleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research Education*, 7(1), 344–372. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.16m
- Usiskin, Z. (1988). Conceptions of school algebra and uses of variables. In A. F. Coxford (Ed.), *The ideas of algebra, K–12* (pp. 8–19). National Council of Teachers of Mathematics.
- Valverde, G., Bianchi, L., Wolfe, R., Schmidt, W., & Houang, R. (2002). According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks. London: Kluwer Academic Publishers.

- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Williams, J. M. B. (2010). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (7th ed.). Pearson.
- Verschaffel, L., Greer, B., & De Corte, E. (2007). Whole number concepts and operations. In F. K. Lester Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 557–628). Information Age Publishing.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. IDS Practice Papers.
- Walkoe, J., & Levin, M. (2022). Seeds of algebraic thinking: A knowledge in pieces perspective on the development of algebraic thinking. *ZDM – Mathematics Education*, 54, 1303–1314.
- Warren, E., & Cooper, T. (2008). Patterns that support early algebraic thinking in the elementary school. In C. Greenes & R. Rubenstein (Eds.), *Algebra and algebraic thinking in school mathematics: 70th NCTM Yearbook* (pp. 113–126). National Council of Teachers of Mathematics.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- Wing, J. M. (2017). Computational thinking's influence on research and education for all. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(2), 7–14. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/922>
- Yaldız, T., Yıldırım, E., & Arslan, S. (2020). İngiltere eğitim sistemi: Türkiye için bazı örnek uygulamalar. *The Journal of International Education Science*, 22(7), 22–40.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda Farklılaştırılmış Öğretimin Kapsayıcı Eğitim Açısından İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ebru ÜNAY¹

1 Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Özel Eğitim, unayebru@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6298-9438

Gönderilme Tarihi: 30.05.2025

Kabul Tarihi: 17.12.2025

DOI: 10.37669/milliegitim.1710207

Atıf: “Ünay, E. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve hayat bilgisi dersi öğretim programında farklılaştırılmış öğretimin kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 54(1), 311-340. DOI:10.37669/milliegitim.1710207”

Öz

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında yapılandırılan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, kapsayıcı eğitim ilkeleriyle ne düzeyde örtüştüğünü TYMM Ortak Metni ve 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nı inceleyerek araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi ile tasarlanmıştır. Çalışmada veri kaynağı olarak TYMM Ortak Metni ve 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve analiz sürecinde veriler bireysel farklılıklara duyarlılık, zenginleştirme ve destekleme olarak üç alt temada yapılandırılmıştır. Bulgular; TYMM'nin kuramsal düzeyde farklılaştırılmış öğretimi, eşitlik, erişilebilirlik, katılım ve bireysel ihtiyaçlara duyarlılık ilkeleriyle uyumlu bir biçimde tanımladığını ortaya koymuştur. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının da, öğretmenlere somut uygulama örnekleri sunarak bu yaklaşımı desteklediği görülmüştür. Ancak farklılaştırılmış öğretimle ilgili kavramsal çerçevenin sunumunda zaman zaman terimsel tutarsızlıkların yer alması, kuramsal bütünlüğü ve uygulamaya dönük netliği sınırlayabilmektedir. Ayrıca, bazı ifadelerin kapsayıcı eğitimin temel ilkeleriyle tam olarak örtüşmeyen, genelleyici ve yönlendirici ifadeler içerdiği görülmektedir. Sonuç olarak, TYMM'nin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kuramsal düzeyde kapsayıcı eğitime katkı sağlamakta birlikte, uygulama düzeyinde kavramsal netlik ve öğretmen rehberliği bakımından geliştirmeye açık alanlar barındırdığı görülmektedir. Bu doğrultuda, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kapsayıcı eğitime etkili biçimde hizmet edebilmesi için, kavramsal netliği artıran açıklayıcı rehber materyallerin geliştirilmesi ve öğretmenlere yönelik mesleki destek sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, farklılaştırılmış öğretim, kapsayıcı eğitim, hayat bilgisi dersi öğretim programı

An Examination of the Differentiated Instruction Approach in the Century of Türkiye Education Model and Life Studies Curriculum from the Perspective of Inclusive Education

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study aims to examine the extent to which the differentiated instruction approach, structured within the Century of Türkiye Education Model, aligns with the principles of inclusive education. The study was designed using the qualitative research method of document analysis. The Century of Türkiye Education Model Core Text and the 2024 Life Studies Curriculum were used as data sources. The data were analyzed using descriptive analysis, and the analysis was structured under three sub-themes: sensitivity to individual differences, enrichment, and support. The findings revealed that, at the theoretical level, the Century of Türkiye Education Model defines differentiated instruction in a manner compatible with the principles of equity, accessibility, participation, and responsiveness to individual needs. It was also observed that the Life Studies Curriculum supports this approach by providing teachers with concrete examples of implementation. However, occasional terminological inconsistencies in the presentation of the conceptual framework of differentiated instruction may limit both theoretical coherence and practical clarity. Furthermore, certain expressions were found to contain generalized and directive assumptions that do not fully align with the core values of inclusive education. In conclusion, while the differentiated instruction approach of the Century of Türkiye Education Model contributes to inclusive education at the theoretical level, it still contains areas for improvement in terms of conceptual clarity and guidance for practice. It is therefore recommended that explanatory support materials be developed and continuous professional support be provided to teachers in order to ensure the effective implementation of differentiated instruction in inclusive classrooms.

Keywords: the Century of Türkiye Education Model, differentiated instruction, inclusive education, Life Studies curriculum

Giriş

Kapsayıcı eğitim; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO) 1994 tarihli Salamanca Bildirgesi ile uluslararası eğitim politikalarının merkezine yerleşmiş ve tüm öğrencilerin, özellikle de özel gereksinimli bireylerin, ayrımcılığa maruz kalmadan aynı çatı altında öğrenme hakkını temel bir insan hakkı olarak tanımlamıştır (UNESCO, 1994). Bildirge, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim ortamlarının geliştirilmesi ve okul sistemlerinin tüm öğrencilere uyum sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasını öngörmektedir. Ancak bildirgenin ardından geçen süreçte, birçok ülke bu hedef doğrultusunda politika belgeleri geliştirse

de uygulamada sürdürülebilir ve etkili kapsayıcı sistemlerin oluşturulmasında sınırlılıklar yaşanmıştır (Graham vd., 2023; Hernández-Torrano vd., 2020). Bu bağlamda 2006 yılında kabul edilen Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, kapsayıcı eğitimi yalnızca bir ilke değil, aynı zamanda taraf devletler için yasal bir yükümlülük hâline getirmiştir (Birleşmiş Milletler [United Nations], 2006). Sözleşmenin 24. maddesi uyarınca, tüm bireylerin kapsayıcı, kaliteli ve ücretsiz eğitime erişim hakkı güvence altına alınmış ve bu hakka erişim için gerekli olan bireysel desteklerin sağlanması devletlerin sorumluluğuna bırakılmıştır. Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin Türkiye'de 2009 yılında yürürlüğe girmesiyle (Resmi Gazete, 2009) eğitim politikaları tüm öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alan kapsayıcı bir yaklaşımla şekillendirilmeye başlanmıştır.

Farklılaştırılmış Öğretim ve Kapsayıcı Eğitim Arasındaki Kuramsal İlişki

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme stilleri dikkate alınarak öğretim sürecinin içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı boyutlarında esnek biçimde düzenlenmesini esas alan bir öğretim yaklaşımıdır (Tomlinson, 2014). Farklılaştırılmış öğretimde içerik, temel kazanımlar ve mutlaka öğretilmesi gereken konular etrafında yapılandırılır; ancak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre derinlik, karmaşıklık ve sunulan kaynaklar bakımından çeşitlendirilir (Kavut, 2024). Süreç, öğrencilerin temel bilgileri anlamlandırmak için gerekli becerileri kullanmalarını sağlayacak etkinlikler bütünüdür ve süreci farklılaştırmak bu etkinlikleri öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine göre düzenlemenin yanı sıra, sınıf içindeki öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik etkileşim biçimlerini çeşitlendirmek anlamına gelmektedir (Özer & Yılmaz, 2016). Ürün, öğrencilerin ne öğrendiklerini, ne kadar öğrendiklerini ve öğrendiklerini sunmak için hangi becerileri kullandıklarını gösteren çıktılardır (Gül, 2014). Öğrencilere, aynı kazanımı proje, sunum, model, rapor vb. farklı yollarla gösterme fırsatı tanınarak ürün farklılaştırılmaktadır. Öğrenme ortamı ise hem fiziksel hem de psikolojik boyutu içermektedir (Kavut, 2024). Fiziksel ortamın farklılaştırılması, sınıfın oturma düzeni ve düzenlenmesinin, bireysel veya grup çalışmalarına olanak sağlayacak esneklikte düzenlenmesidir. Psikolojik ortam ise, tüm öğrencilerin kendilerini güvende, değerli ve motive hissettikleri bir sınıf iklimi oluşturmayı ifade etmektedir (Kavut, 2024). Temelini yapılandırmacı öğrenme kuramı, çoklu zekâ kuramı, yakınsak gelişim alanı ve beyin temelli öğrenme yaklaşımlarından

alan bu model, her öğrencinin öğrenme sürecine aktif ve anlamlı biçimde katılımını desteklemeyi amaçlamaktadır (Hall vd., 2003; Heacox, 2012). Farklılaştırılmış öğretimin sınıf içi uygulamalara odaklanması ve bireysel farklılıkları esas alması, bu yaklaşımı kapsayıcı eğitim politikalarının hayata geçirilmesinde öncelikli stratejilerden biri hâline getirmektedir (Lawrence-Brown, 2004).

Kapsayıcı eğitimin fiziksel bütünleşmenin yanında tüm öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını ve başarıya ulaşmasını hedefleyen çok boyutlu bir yaklaşım olduğu uluslararası literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Graham, 2020). UNESCO'nun (2005) ortaya koyduğu kapsayıcı eğitimin dört temel unsuru, kapsayıcı uygulamaları destekleyen ilkeleri de özetlemektedir. Buna göre kapsayıcı eğitim;

- Farklılıklara yanıt üreten sürekli gelişen bir süreç olarak ele alınmakta ve her bireyin değişen gereksinimlerine uygun esnek uygulamaların geliştirilmesini öngörmektedir.
- Öğrenmeye ve katılıma engel oluşturan tüm faktörlerin belirlenmesi ve ortadan kaldırılması, kapsayıcı eğitimin öncelikli hedeflerinden biridir.
- Tüm öğrencilerin eğitime erişimini, aktif katılımını ve öğrenme başarısını desteklemek, kapsayıcılığın temel dayanaklarından biri olarak tanımlanır.
- Özellikle dışlanma riski taşıyan grupların sistematik biçimde izlenmesi ve gerekli desteğin sağlanması, bu yapının adalet ve eşitlik ilkeleriyle uyumunu güçlendirir (UNESCO, 2017).

Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretim; kapsayıcılığı destekleyen, eşit öğrenme fırsatlarını mümkün kılan ve pedagojik adalet ilkesine dayanan temel bir araç olarak değerlendirilmektedir (Pozas & Letzel-Alt, 2023). Cologon ve Lassig (2020), farklılaştırılmış öğretimin evrensel tasarım ilkeleri ile bütünleşmesi gerektiğini ve bu sayede öğrenme ortamlarının bireysel değil, tüm öğrenciler için erişilebilir hâle geleceğini ifade etmektedir. Diğer yandan De Bruin (2020), bu yaklaşımın sadece bilişsel alanı değil, sosyal-duygusal öğrenmeyi de desteklediğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde sadece bilgiye değil, anlamlı sosyal ilişkiler kurmaya ve duygusal güvenlik içinde gelişmeye de ihtiyaç duydukları düşünüldüğünde, farklılaştırılmış öğretimin kapsayıcılığı destekleyen çok katmanlı bir pedagojik yapı sunduğu söylenebilir. Bu doğrultuda Pozas ve Letzel-Alt (2023), öğretmen iş birliği ve ortak planlamanın farklılaştırma

uygulamalarında önemli bir rol oynadığını, bunun hem öğretim süreçlerini hem de öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini güçlendirdiğini belirtmektedir. Kapsayıcı sınıf ortamlarının sürdürülebilirliği açısından öğretmenler arası etkileşim ve mesleki paylaşımın artırılması, farklılaştırmanın etkisini doğrudan artırmaktadır (Pozas & Letzel-Alt, 2023).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde Kapsayıcılık ve Farklılaştırma Yaklaşımı

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında kamuoyuna sunulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Türk Millî Eğitim Sistemi’nde kapsamlı bir paradigma değişiminin somut adımı olarak bireyin tüm yönleriyle gelişimi esasına dayanan özgün bir eğitim modeli olarak tasarlanmıştır (MEB, 2024a). Modelin merkezinde, bilgi aktarımını önceleyen yaklaşımlardan ziyade erdemli, yetkin ve bütüncül gelişim gösteren bireylerin yetiştirilmesi hedefi yer almaktadır (MEB, 2024a). TYMM, öğretim programlarının yapılandırılması, beceri alanlarının çeşitlendirilmesi, sosyal-duygusal öğrenmenin güçlendirilmesi ve değer temelli eğitimin sistemleştirilmesi gibi çok boyutlu bir eğitim vizyonunu temsil etmektedir. TYMM, klasik program geliştirme modellerinden farklı olarak yalnızca içerik düzenlemesi değil, öğrenme yaşantılarının niteliğini artırmayı ve öğretmen yeterliklerini dönüştürmeyi amaçlayan sistemsel bir bütünlük içermektedir (Akpınar vd., 2024). TYMM, farklılaştırılmış öğretim, sosyal-duygusal öğrenme ve değerler eğitimi gibi bileşenleri bütüncül bir yaklaşımla ele alarak her öğrencinin potansiyelini ortaya çıkarmasını hedeflemektedir. Modelin hem ortak metninde hem de öğretim programlarında farklılaştırma ilkesi açıkça tanımlanmakta; öğrencilerin çeşitliliğini gözeten içerik ve uygulamalara olan ihtiyaç vurgulanmaktadır (MEB, 2024a; MEB, 2024b).

Kapsayıcı eğitim; bireylerin ilgi, merak ve öğrenme alanlarındaki farklılıklarını dikkate alarak tüm öğrencilerin eğitim ortamlarına aktif katılımını destekleyen bir yaklaşımdır (Danış vd., 2023). Farklılaştırılmış öğretim ise kapsayıcı eğitimi sınıf içi uygulamalar düzeyinde gerçekleştirmeye olanak sağlayan temel öğretim yaklaşımlarından biridir. Bu yaklaşım; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi alanı ve öğrenme profillerine göre içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı düzeyinde esneklik sağlamayı amaçlar (Subban, 2006; Tomlinson, 2014). Kapsayıcı eğitimin yalnızca yapısal değil, pedagojik bir süreç olarak işlev kazanabilmesi için öğretim süreçlerinin farklılaştırılabilir olması zorunludur (Florian & Black-Hawkins, 2010). Bu bağlamda farklılaştırılmış

öğretim, öğrenme fırsatlarının tüm öğrencilere eş zamanlı ve etkili biçimde sunulabilmesini destekleyen temel bir araç olarak görülmektedir (Lawrence-Brown, 2004; Pozas & Letzel-Alt, 2023). TYMM’de farklılaştırılmış öğretim yalnızca dolaylı biçimde değil, açıkça tanımlanmış bir yaklaşım olarak program geliştirme sürecine dâhil edilmiştir. Ortak Metin’de geçen “Yarıştıracı ve ayırtıcı anlayışlardan uzak, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı benimsenmiştir.” ifadesi (MEB, 2024a, s. 12), modelin bu yaklaşımı sistematik biçimde benimseyerek tüm öğretim düzeylerinde uygulamayı hedeflediğini göstermektedir. TYMM’de farklılaştırılmış öğretim, tüm öğrencilerin öğrenme sürecine etkin biçimde katılımını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, özellikle öğretmenlerden öğretim planlamalarını öğrenci çeşitliliğine göre yapılandırmaları beklenmektedir (MEB, 2024a). Bu yönüyle modelin yaklaşımı, literatürdeki farklılaştırılmış öğretim anlayışıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Ancak modelin uygulanış biçimi ve sınıf düzeyindeki yansımaları, mevcut belgeler ve öğretim materyalleri üzerinden ayrıca incelenmelidir.

Alan Yazınında Yer Alan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne Yönelik Çalışmalar

TYMM üzerine yapılan akademik çalışmalar genellikle modelin genel felsefesi, değer ve beceri odaklı yapısı ve program bileşenleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Akpınar ve arkadaşları (2024), TYMM’yi analiz ederek modelin “holistik” (bütüncül) bir duruşa sahip olduğunu ve zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel, ahlaki gelişimi kapsadığını belirtmiştir. Yurdakal (2024) ve Kadioğlu-Ateş (2025) ise öğretim programlarının genel yapısına ilişkin betimsel değerlendirmeler sunmuştur. Çalışmaların önemli bir kısmı, modelin felsefi temelini oluşturan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’ne odaklanmıştır. Doğan ve Aşlamacı (2025), Erdem-Değer-Eylem çerçevesinin bütüncül bir değer eğitimi yaklaşımını benimsediğini ve değerlerin ahlaki gelişimin ortak hedefi hâline getirildiğini belirtirken Yıldırım ve Çalışkan (2024), modelin sadece beceri temelli kurgulanmış olmasını eleştirerek değerlere atfedilen önemin yetersiz kaldığını ileri sürmüştür. Benzer şekilde, Geçimli ve Kayahan-Yüksel (2024) ile Arslan ve Çelikel (2025) bu çerçevenin ders kitaplarındaki temsilini inceleyerek Erdem-Değer-Eylem döngüsünün nasıl yapılandırıldığını analiz etmiştir. Çalışmaların ortak bulgusu, modelin değerler eğitime merkezî bir konum attığı ancak bu değerlerin aktarımında geleneksel yaklaşımların da kullanıldığı (Doğan &

Aşlamacı, 2025) ve eylem kısmının süreç tasarımı eksik kaldığı (Yıldırım & Çalışkan, 2024) yönündedir. Öte yandan, TYMM'nin somut bir uygulama alanı olan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı özelindeki araştırmalar da (Çakır, 2025; Bekiroğlu & Ütkür Güllühan, 2024), programın 21. yüzyıl becerileri, sosyal-duygusal öğrenme ve değerler eğitimi vurgusunu kuvvetle desteklemekte, yapısal olarak derinleştirdiğini ve farklılaştırma gibi yeni başlıklar içerdiğini göstermektedir. Ancak, Arslan'ın (2025) birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı çalışmasının da ortaya koyduğu gibi, öğrenme çıktılarının yoğunluğu ve materyal yetersizliği gibi pratik sorunlar, bu yapısal zenginliğin sınıf içinde nasıl hayata geçirileceği sorusunu gündeme getirmektedir.

Mevcut alan yazını, TYMM'yi genel yapı, beceri temelli yaklaşım ve öğretmen algıları bağlamında incelemiş olsa da, modelin farklılaştırılmış öğretim anlayışının kapsayıcı eğitim ilkeleriyle ilişkisini sistematik olarak araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu eksiklik, modelin kuramsal çerçeve ile pedagojik araçları arasındaki uyumun anlaşılmasını ve bu uyumu güçlendirecek önerilerin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır. Bu nedenle bu araştırma, TYMM ortak metninde vurgulanan “tüm öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alma” ilkesinin, somut bir uygulama alanı olan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na nasıl yansıtıldığını inceleyerek özgün değerini ortaya koymaktadır. Çalışmanın temel amacı, TYMM kapsamındaki farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının söz konusu programda nasıl yapılandırıldığını analiz etmek ve bu yapıyı kapsayıcı eğitim ilkeleriyle ilişkisi bağlamında değerlendirmektir. Modelin kuramsal çerçevesi ile programdaki pratik yönlendirmeler arasındaki tutarlılık ve olası boşluklar incelenerek farklılaştırılmış öğretimin Türkiye bağlamındaki program düzeyindeki somut yapılanışı derinlemesine irdelenecektir. Bu incelemeden elde edilecek bulguların, alan yazınındaki belirtilen boşluğu doldurmanın yanı sıra, öğretmenlere ve politika yapıcılara uygulamaya dönük çıkarımlar sunması beklenmektedir. Ayrıca çalışma, Türkiye'nin güncel eğitim modelinin “farklılaştırma” ve “kapsayıcılık” gibi küresel kavramları nasıl yorumladığını ortaya koyarak uluslararası alan yazınına bağlamsal bir katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı nasıl tanımlanmakta ve hangi temel ilkelerle açıklanmaktadır?
- Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda farklılaştırılmış öğretim nasıl yapılandırılmıştır ve öğretmenlere yönelik hangi yönlendirmelere yer verilmektedir?
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan farklılaştırılmış öğretim anlayışı, kapsayıcı eğitim ilkeleriyle ne ölçüde örtüşmektedir?

Çalışma kapsamında, hem Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni hem de Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı birlikte ele alınmıştır. Ortak Metin, modelin temel felsefesini, ilke ve değerlerini sistem düzeyinde ortaya koyarken öğretim programları bu ilkelerin ders düzeyinde nasıl yapılandırıldığını ve öğretim süreçlerine nasıl yansıtıldığını göstermektedir. Bu nedenle ortak metin, farklılaştırılmış öğretimin kuramsal ve politik çerçevesini anlamaya, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ise bu yaklaşımın uygulamaya dönük örüntülerini ve öğretmen yönlendirmelerini analiz etmeye olanak sunmaktadır. Hayat bilgisi dersi, erken yaşlarda bireysel farklılıkların fark edilmesini ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesini hedefleyen yapısıyla (Aygün, 2022) kapsayıcı eğitim açısından önemli bir ders alanıdır. Bu ders, çocukların kendini tanıması, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurması, toplumsal rolleri ve değerleri öğrenmesi açısından temel oluşturmakta; sosyal katılım, değerler eğitimi ve bireysel farkındalık gibi kapsayıcı eğitimin merkezinde yer alan kazanımların temellerini atmaktadır (Aygün, 2022). Bu yönüyle, öğrencilerin farklı özelliklerine duyarlılık geliştirme ve tüm öğrenciler için öğrenme fırsatları sunma hedefiyle uyumlu bir yapıdadır. Bu nedenle, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ders düzeyindeki yansımalarını incelemek amacıyla Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı tercih edilmiştir. Böylece farklılaştırma anlayışı hem modelin genel ilkeleri hem de program uygulamaları üzerinden çok yönlü olarak ele alınmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme tekniğiyle tasarlanmıştır. Doküman analizi, yazılı ve görsel materyallerin sistematik bir biçimde incelenerek anlamlandırılmasını sağlayan bir yöntemdir (Bowen, 2009). Bu teknik, özellikle eğitim politikaları ve programlarının incelenmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri seti, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yayımlanan ve TYMM çerçevesinde hazırlanmış olan resmî belgelerden oluşmaktadır. Veri kaynakları olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni (MEB, 2024a) ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024b) belirlenmiştir. Belge seçiminde amaçlı örnekleme yaklaşımı benimsenmiş ve politika düzeyini temsil eden Ortak Metin ile uygulama düzeyini temsil eden Öğretim Programı ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin belirlenen temalar doğrultusunda anlamlı kategorilere ayrılarak sunulmasına olanak tanıyan sistematik bir yaklaşımdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). İlk olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni ve 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı belgeleri bütüncül bir bakış açısıyla okunarak genel bir kavrayış sağlanmıştır. Ardından bu belgeler ikinci kez dikkatlice incelenmiş ve farklılaştırılmış öğretim ve kapsayıcı eğitim ile ilişkili olabilecek ifadeler belirlenmiştir. Bu ifadeler farklılaştırılmış öğretim ana teması altında önceden yapılandırılmış “Bireysel Farklılıklara Duyarlılık, Zenginleştirme ve Destekleme” şeklinde üç alt tema doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Her bir alt tema için yapılandırılmış kodlama çerçevesi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*TYMM Ortak Metni ve HB Programı İçin Kodlama Çerçevesi*

Ana tema	Alt Temalar	Örnek Kodlar
TYMM'de farklılaştırılmış öğretim	Bireysel farklılıklara duyarlılık	Esneklik, bireysel farklılıklara saygı, değişime açıklık, öğrenci hızı, sürekli değerlendirme, kapsayıcı ortam
	Zenginleştirme	Üst düzey düşünme, akıl yürütme, keşfetme temelli etkinlikler, öğrenci kararına yer verme, disiplinler arası yapı, özgün ürün geliştirme
	Destekleme	Daha fazla tekrar ve rehberlik, içeriğin sadeleştirilmesi, bireysel uyarılama, öz düzenleme ve öz farkındalık, alternatif değerlendirme

Kodlamalar araştırmacı tarafından herhangi bir program kullanılmadan elle yapılmış ve farklılaştırılmış öğretimi yansıtan ifadeler metinlerden doğrudan alıntı olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmada, kapsayıcı eğitim ilkeleri analiz sürecinin üst ilkesi olarak dikkate alınmıştır. Kodlama sürecinde farklılaştırılmış öğretimin TYMM bağlamında kapsayıcı eğitimi nasıl desteklediği değerlendirilmiş; özellikle eşitlik, erişilebilirlik, katılım ve farklılıklara duyarlılık ilkeleri çerçevesinde yorumlar geliştirilmiştir.

İnandırıcılık

Bowen (2009), doküman incelemesi yoluyla yürütülen araştırmalarda inandırıcılığı artırmak için dikkatli belge seçimi, sistematik analiz süreci ve belgelerin çok yönlü bağlam içinde değerlendirilmesini önermektedir. Bu doğrultuda çalışmada hem politika düzeyinde (TYMM Ortak Metin) hem de uygulama düzeyinde (Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı) hazırlanmış belgeler analiz edilerek farklılaştırılmış öğretim anlayışının çok katmanlı temsili

ortaya konmuştur. Ayrıca kodlamaların güvenilirliğini sağlamak amacıyla analiz süreci özel eğitim alan uzmanı ile birlikte yürütülmüş, temalar arası tutarlılık ve kavramsal bütünlük kontrol edilmiştir. Bulguların inandırıcılığını artırmak amacıyla metinlerde yer alan ifadeler doğrudan alıntılarla desteklenmiş, kodlar ve örnekler arasında açık bir bağ kurulmuştur. Böylece elde edilen verilerin özgünlüğü ve anlamlılığı nitelikli biçimde güvence altına alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, TYMM kapsamında farklılaştırılmış öğretim anlayışının nasıl temsil edildiği ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'ndaki yapılandırılış biçimi incelenmiştir. Bulgular, çalışmanın amacı ve analiz planı doğrultusunda TYMM Ortak Metni'nde "Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı" ve "Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Farklılaştırılmış Öğretimin Yapılandırılması" şeklinde iki temel alt başlık altında sunulmuştur.

TYMM Ortak Metni'nde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı

Bireysel Farklılıklara Duyarlılık

TYMM Ortak Metni incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimin, bireysel farklılıkların tanındığı ve öğrenme ortamlarının bu farklılıklara duyarlılık temelinde düzenlendiği bütüncül bir eğitim yaklaşımıyla ele alındığı görülmektedir. Metinde farklılaştırılmış öğretim, yalnızca bireysel farklılıklara duyarlılığı içermekle kalmayıp esnek gruplandırma, uyarılama, sürekli değerlendirme ve öğretim sürecinin çeşitlendirilmesi gibi çeşitli ilke ve uygulamalarla desteklenmektedir. Bu bağlamda, modelde farklılaştırılmış öğretim yalnızca bir yaklaşım olarak değil; kapsayıcı eğitim anlayışını sınıf düzeyinde yaşama geçirmeyi amaçlayan pedagojik bir çerçeve olarak tanımlanmıştır. Metinde bu yaklaşım şu ifadeyle açıklanmaktadır: *Farklılaştırılmış öğretim; bir çatı kavram olarak öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik, bireyselleştirilmiş ve esnek bir yaklaşımı temsil eder. Bu yaklaşım; tüm öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturur* (MEB, 2024a, s. 66).

Modelin öğretim tasarımı temel alınan bu yaklaşım, tüm öğrencilerin farklı öğrenme yollarına sahip olduğu gerçeğinden hareketle öğretimin içerik, süreç ve ürün boyutlarında bireyselleştirme ve esneklik sağlanmasını öngörmektedir: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, esnek gruplandırmayı, sürekli değerlendirme ve uyarılama yaklaşımlarını ön plana çıkarır* (MEB, 2024a, s. 66).

TYMM'de farklılaştırılmış öğretimin dayandığı ilkeler ayrıca bir çerçeve olarak sunulmuştur. Bu ilkeler Ortak Metin'de aşağıdaki şekilde yer almıştır: *Farklılaştırılmış öğretim ilkeleri şunlardır: (1) Esneklik, (2) Bireysel farklılıklara saygı, (3) Değişime açıklık, (4) Bireysel ve grup beklentileri dengesi, (5) Her öğrencinin kendi hızında ilerlemesi, (6) Sürekli, geliştirici (biçimlendirici) ve çeşitli değerlendirme yöntemleri (MEB, 2024a, s. 66).*

Bunlara ek olarak, Ortak Metin'de farklılaştırılmış öğretimin “zenginleştirme” ve “destekleme” yaklaşımlarıyla yapılandırıldığı vurgulanmıştır. Bu durum, öğrencilerin yalnızca eksikliklerinin giderilmesine değil aynı zamanda gelişim potansiyellerinin desteklenmesine de odaklanıldığını göstermektedir. Bununla ilgili olarak metinde aşağıdaki ifade yer almaktadır: *“Destekleme” ve “zenginleştirme” yaklaşımları, eğitim alanında bireysel farklılıkları merkeze alarak her öğrencinin özgün ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda en üst düzeyde gelişmesini sağlamayı hedefler. Bu yaklaşımlar, her öğrencinin adil ve eşit şartlarda akademik ve bireysel gelişimini teşvik eder (MEB, 2024a, s. 70).*

Zenginleştirme

Yapılan analiz sonucunda, TYMM Ortak Metni'nde zenginleştirme, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının bir alt uygulama alanı olarak tanımlanmakta ve öğrencilerin daha üst düzeydeki bilişsel, sosyal ve yaratıcı potansiyellerini desteklemeye odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, özellikle akranlarına göre daha ileri düzeyde olan öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla derinleşmelerini sağlamak üzere yapılandırılmıştır.

Zenginleştirme kavramı metinde şu şekilde tanımlanmıştır: *Zenginleştirme, akranlarına göre daha ileri düzeyde olan öğrenciler için tasarlanmış bir stratejidir (MEB, 2024a, s. 66).*

Bu stratejinin amacı, öğrencilerin bilgi, beceri ve eğilim alanlarında daha karmaşık, çok yönlü ve disiplinler arası düşünme süreçlerine katılımını teşvik etmektir. Ortak Metin'e göre: Öğretim programının bu boyutunda amaç; programın temel bileşenlerini oluşturan bilgi, beceri, değer ve eğilimlere hâkim olan öğrencilerin içerik, süreç ve ürün boyutunda zenginleştirilmesidir (MEB, 2024a, s. 67).

TYMM Ortak Metni’nde zenginleştirme uygulamalarının nasıl yapılandırılabileceğine ilişkin örneklerin yer aldığı kapsamlı bir tabloya da yer verilmiştir. Bu tabloda içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı boyutlarına göre önerilen stratejiler Şekil 1’de özetlenmiştir:

Şekil 1

TYMM Ortak Metni’nde Yer Alan Zenginleştirme Uygulamalarına Yönelik İçerik Örneklerinin Özeti

İçerik	Süreç	Ürün	Öğrenme Ortamı
• Soyutluk: Kavramsal düzeyde daha az veriye ve daha çok soyut kavramlara odaklanılması, • Karmaşıklık: Disiplinler arası bağlantılar ve teorik yapıların öne çıkarılması, • Çeşitlilik: Program dışı konulara ve disiplinlere yer verilmesi, • Organizasyon: İçeriğin temel kavramlar etrafında yapılandırılması, • Seçkin Kişiler: Önemli kişilerle ilgili çalışmalar yapılması, • Yöntemler: Öğrencilere araştırma yöntemlerinin öğretilmesi, • Ekonomiklik: Zaman ve kaynakların etkili kullanılması.	• Üst Düzey Düşünme: Problem çözme gibi becerilerin geliştirilmesi, • Açık Uçluluk: Birden fazla çözüm yolu içeren problemlerin kullanılması, • Keşifçi Öğrenme: Gözlem, deney gibi etkinliklere yer verilmesi, • Akıl Yürütme: Akıl yürütme becerilerini geliştirmeye odaklanılması, • Seçimde Özgürlük: Öğrencilerin öğrenme yollarını seçmesi sat tanınması, • Süreç Çeşitliliği: Farklı öğretim yöntemleri kullanılması, • Öğretim Hızı: Anlatımın kısa tutulması • Grup Etkileşimi: Akran öğretimi ve grup çalışmalarının teşvik edilmesi.	• Gerçek Hayat Problemleri: Gerçek ve ilgi çekici problemlerle ilişkilendirme, • Gerçek Alıcı Kitle: Ürünlerin gerçek hedef kitleye sunulması, • Ürün Değerlendirmesi: Profesyonel kriterlerle değerlendirme yapılması, • Sentez Ürün: Yaratıcı ve orijinal ürünlerin oluşturulması, • Ürün Çeşitliliği: Ürün çeşitliliğinin desteklenmesi, • Dönüşümler: Mevcut ürünlerin yeni bağlamlarda kullanılması.	• Öğrencinin ilgi alanlarına uygun olarak düzenlenmiş ortamlar sunulması, • Bireysel veya grup çalışmasına uygun farklı öğrenme alanları oluşturulması, • Öğrencilerin bağımsız çalışabileceği, üretkenliğini ortaya koyabileceği alanlara erişimin sağlanması, • Teknoloji ve materyal çeşitliliği ile zenginleştirilmiş fiziksel ortamlar planlanması.

Şekil 1 incelendiğinde zenginleştirmenin içerik boyutunda kavramsal düzey, çeşitlilik ve organizasyon gibi unsurlar öne çıkarken süreç boyutunda öğrenme yöntemlerinin çeşitliliği, keşfetme temelli etkinlikler ve öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımının yer aldığı görülmektedir. Ürün boyutunda ise gerçek problemlerle ilişkilendirme, özgün ürün geliştirme ve değerlendirme çeşitliliği gibi stratejiler önerilmektedir.

Destekleme

TYMM Ortak Metni'nde destekleme yaklaşımı; öğrenme sürecinde daha fazla tekrar, rehberlik ve uyarlamaya ihtiyaç duyan öğrencileri kapsayacak şekilde tanımlanmakta; öğrenme süreçlerinin bireyselleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Destekleme, öğrencilerin yalnızca akademik olarak yetersiz görülen alanlarını değil aynı zamanda mevcut potansiyellerini geliştirmeyi de hedeflemektedir. Metinde bu yaklaşıma ilişkin şu tanım yer almaktadır: *Farklılaştırılmış öğretimin destekleme boyutu, öğrenme sürecinde daha fazla zaman ve tekrara ihtiyaç duyan öğrenciler için içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamındaki uyarlamaları kapsar (MEB, 2024a, s. 69).*

Destekleme yalnızca bilişsel eksiklikleri hedeflemez; öğrencilerin güçlü yönlerinin fark edilmesi ve öz güvenlerinin geliştirilmesi de temel hedefler arasında gösterilmektedir: *Bu öğrenciler derinlemesine düşünme ve problem çözme konusunda yetenekli olabilir. Bu noktada önemli olan, kendi hızlarında ilerleyebilmeleri için gereken zamanı ve desteği almalarıdır (MEB, 2024a, s. 69).*

Destekleme yaklaşımının temel amacı, öğrencilerin mevcut bilgi ve becerilerinden yola çıkarak anlamlı öğrenme yaşantıları oluşturmaktır. Ortak Metin'de bu kapsamda şu ifadeye yer verilmiştir: *Eğitimdeki temel hedefler, ortalamanın gerisinde olan öğrenciler için sadece belirli becerilerin kazanılmasına odaklanmaktan ziyade, öğrenme sürecinin tamamını kapsayacak şekilde genişletilmelidir (MEB, 2024a, s. 69).*

Öğretmenlerin bu süreçte aktif rol alması, öğrenme ortamlarının sosyal-duygusal becerilerle uyumlu biçimde tasarlanması gerektiği de ayrıca vurgulanmıştır: *İçerik ve öğrenme ortamlarının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinde yer alan kendini tanıma (öz farkındalık), kendini düzenleme (öz düzenleme) ve kendine uyarlama (öz yansıtma) becerilerini geliştirmek; süreç temelli ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yer vermek bu yaklaşımın önemli unsurlarıdır (MEB, 2024a, s. 69).*

TYMM Ortak Metni'nde zenginleştirme başlığının altında olduğu gibi destekleme başlığının altında da örnek içeriklerin sunulduğu bir tabloya yer verildiği görülmüştür. Bu tabloda içerik, süreç ve ürün boyutları için önerilen destekleme içeriklerinin özeti Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

TYMM Ortak Metni 'nde Destekleme Uygulamalarına Yönelik İçerik Örneklerinin Özeti

İçerik	Süreç	Ürün	Öğrenme Ortamı
• Temel bilgi ve kavramların açık ve sade biçimde sunulması, • İçeriğin öğrenciye göre uyarlanması, • Öğrenme yaşantılarının öğrencinin mevcut bilgi ve becerilerine göre düzenlenmesi.	• Öğrenme sürecinin küçük adımlarla yapılandırılması, • Öğrencinin kendi hızında ilerlemesine olanak tanınması, • Etkileşimli ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kullanılması, • Süreç temelli ölçme ve değerlendirme uygulamaları.	• Öğrencilerin öğrendiklerini basit ve çeşitli yöntemlerle ifade etmesine fırsat verilmesi, • Ürün oluştururken bireysel farklılıkların gözlemlenmesi, • Yaratıcı ifade biçimlerinin teşvik edilmesi.	• Dikkat dağıtıcı uyaranların azaltılması, • Teknoloji entegrasyonu ile desteklenen öğrenme ortamları, • Sosyal-duygusal öğrenme becerilerini (öz farkındalık, öz düzenleme, öz yansıtma) geliştiren ortamlar, • Ulaşılabilir ve uyarlanabilir fiziksel düzenlemeler.

Şekil 2 incelendiğinde TYMM Ortak Metni'nde destekleme başlığı altında sunulan içerik boyutunda bilgi sunumunun sadeleştirilmesi, görsel materyallerin kullanımı ve bireysel farklılıklara yönelik içerik düzenlemelerinin yer aldığı görülmektedir. Süreç boyutunda öğrenme hızına uygun yapılandırmalar, iş birliğine dayalı etkinlikler ve öğrenme planlarının bireyselleştirilmesi öne çıkmaktadır. Ürün boyutunda farklı değerlendirme biçimleri ve öğrenciye seçim hakkı tanınması vurgulanırken öğrenme ortamı boyutunda ise erişilebilirlik, teknolojik araçlar ve düzenli alan tasarımı gibi unsurların bulunduğu görülmektedir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Dersi Öğretim Programı'nda Farklılaştırılmış Öğretimin Yapılandırılması

Bireysel Farklılıklara Duyarlılık

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, farklılaştırılmış öğretimin kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilen bir anlayışla yapılandırıldığı görülmektedir. Bu duruma ilişkin programda şu ifadeye yer verilmektedir: *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın farklılaştırma bölümü; her öğrencinin kendine özgü yetenek, ilgi ve öğrenme stillerini tanıyarak kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Burada öğrencilerin bireysel farklılıkları ile örnek gruplandırma, sürekli değerlendirme ve uyarlama yaklaşımları ön plana çıkarılmıştır (MEB, 2024b, s. 10).*

Ayrıca program, özel gereksinimli öğrenciler de dâhil olmak üzere tüm öğrencilere uygun düzenlemelerin yapılmasını öngörmekte ve bu süreçte öğretmenlerin planlama sürecinde aktif bir rol üstlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır: *Program uygulanırken özel gereksinimli ve akranlarına göre farklı özellikleri olan öğrenciler için gereken esneklik gösterilmeli; öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenler tarafından etkinlikler hazırlanmalı ve planlamalar yapılmalıdır (MEB, 2024b, s. 10).*

Programın uygulanmasına ilişkin esaslar bölümünde ise farklılaştırmaya yönelik uygulamaların öğretmenler tarafından planlanıp yürütüleceği açıkça ifade edilmektedir: *Farklılaştırma kapsamında zenginleştirme ve/veya destekleme bölümünde yer verilen uygulamalara ders kitaplarında yer verilmez. Farklılaştırmaya yönelik tüm uygulamalar; öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve istekleri göz önünde bulundurularak öğretmenler tarafından planlanır ve yürütülür (MEB, 2024b, s. 6).*

Zenginleştirme

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, zenginleştirme yaklaşımının şu şekilde tanımlandığı görülmektedir: *Akranlarından daha ileri düzeydeki öğrencilere genişletilmiş ve derinlemesine öğrenme fırsatları sunan, onların bilgi ve becerilerini geliştiren öğrenme-öğretme yaşantılarını ifade eder (MEB, 2024b, s. 13).*

Programda, zenginleştirme yaklaşımının öğrencilerin bilgi ve becerilerini daha üst düzeyde geliştirmeyi hedefleyen bir boyut olarak yapılandırıldığı görülmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin bireysel öğrenci özelliklerini dikkate alarak planlama yapmaları gerektiği vurgulanmaktadır: *Zenginleştirme, akranlarına göre daha ileri düzeyde olan öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmek için öğretmene yönelik önerilerin bulunduğu kısımdır (MEB, 2024b, s. 9).*

Zenginleştirme boyutunun, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımını sağlama, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme ve yaratıcı ürünler ortaya koymalarını teşvik etme amacı taşıdığı anlaşılmaktadır. Programda bu durum şu şekilde açıklanmıştır: *Programda zenginleştirme kapsamında mevcut öğrenme-öğretme uygulamaları üzerine içerik, öğrenme öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme açısından daha üst düzey etkinlikleri gerektiren bir yapı kurgulanmıştır (MEB, 2024b, s. 9).*

Ayrıca, her öğrenme alanının sonunda yer alan farklılaştırma bölümlerinde, zenginleştirme uygulamalarına ilişkin örnek etkinlikler sunularak öğretmenlere somut yönlendirmeler yapılmıştır. Örneğin 1. sınıf “Ben ve Okulum” öğrenme alanında aşağıdaki uygulamalar önerilmektedir:

Öğrencilerden öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurma; fiziksel özelliklerini, duygularını fark etme sürecinde müzik ya da beden eğitimi ve oyun dersi ile ilişkilendirerek bir ritim eşliğinde kendini tanıtmaları, sözsüz olarak hareketlerle duygularını ifade etmeleri istenebilir. Okul ortamını tanıyabilmeleri için öğrencilere akran öğretimi ve grup çalışmalarını destekleyen görevler verilebilir. Sınıf ve okul ortamında uygun davranışlarla ilgili afiş, poster gibi özgün ürünler oluşturmaları istenebilir (MEB, 2024b, s. 17).

4. Sınıf “Sağlığım ve Güvenliğim” öğrenme alanında ise zenginleştirme uygulamaları ile ilgili şu örnek etkinlikler önerilmiştir: *Öğrencilerden sağlığını koruma ile ilgili araştırma yapmaları ve araştırma raporu hazırlamaları istenebilir. Trafik kurallarına uyulmadığı takdirde neler olabileceğine ilişkin özgün bir sunum hazırlamaları istenebilir (MEB, 2024b, s. 66).*

Destekleme

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda destekleme yaklaşımı şu şekilde tanımlanmaktadır: *Öğrenme sürecinde daha fazla zaman ve tekrara ihtiyaç duyan öğrencilere ortam, içerik, süreç ve ürün bağlamında uyarlanmış öğrenme-öğretme yaşantılarını ifade eder (MEB, 2024b, s. 13).*

Bu tanım doğrultusunda destekleme uygulamaları; öğrencilerin kendi hızlarında öğrenebilmeleri için ek zaman, tekrar ve bireysel destek içeren düzenlemeleri kapsamaktadır. Programda bu yaklaşım şöyle açıklanmıştır: *Destekleme, öğrenme-öğretme uygulamalarında zorluk yaşayan öğrencilere gerekli ek zaman ve desteğin verilebilmesi için önerilerin sunulduğu bölümdür (MEB, 2024b, s. 10).*

Ayrıca programda, destekleme uygulamalarının sadeleştirilmiş içerik ve ek kaynaklarla desteklenmesi, öğrencilerin bireysel ya da grup içinde yapabilecekleri etkinliklerin çeşitlendirilmesi önerilmektedir. *Programda destekleme kapsamında mevcut öğrenme-öğretme uygulamalarına göre sadeleştirilmiş bir içerik belirlenmiş, konulara yönelik ek kaynaklara ve*

açıklamalara yer verilmiş, öğrencilerin bireysel olarak yapabilecekleri basit düzeyde etkinliklerin yanında öğretmeni ve akranlarıyla gerçekleştirebilecekleri orta düzeyde etkinlikler tasarlanmıştır (MEB, 2024b, s. 10).

Her öğrenme alanının sonunda yer alan farklılaştırma bölümlerinde destekleme uygulamalarına ilişkin örnek etkinlikler de sunulmuştur. Örneğin 1. sınıf “Ben ve Okulum” öğrenme alanında önerilen uygulamalar şu şekildedir:

Öğrencilerin iletişim becerilerini güçlendirmek, fiziksel özellikleri ve duygularını fark etmelerini sağlamak için görsel, işitsel, dokunsal veya harekete dayalı materyaller ile öğrenme süreci desteklenebilir. Okul ortamını tanıma ve kurallara uygun davranışlar sergileme sürecinde içerik öğretiminin basamakları, küçük parçalara ayrılarak ve somutlaştırılarak sunulur ve kurallar tekrar uygulanır (MEB, 2024b, s. 17).

2. sınıf “Ailem ve Toplum” öğrenme alanında ise destekleme uygulamaları ile ilgili aşağıdaki örnek etkinlikler önerilmiştir.

Öğrencilerden yakın çevresinde bulunan tarihî mekân ve doğal güzellikler ile ilgili resim yapmaları istenebilir. Öğrencilere yaşadığı yerin yönetim birimleri ile ilgili kavram haritası sunulabilir ve incelemeleri istenebilir. Öğrencilerden Mustafa Kemal Atatürk’ün öğrencilik anıları, millî gün ve bayramlar ile dinî gün ve bayramların önemi hakkında düşüncelerini ifade etmeleri istenebilir (MEB, 2024b, s. 50).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, TYMM çerçevesinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğretim programı düzeyinde nasıl yapılandırıldığını incelemiş ve bu yapıların kapsayıcı eğitim ilkeleriyle olan örtüşmesini değerlendirmiştir. Bulgular, TYMM Ortak Metni ve 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda farklılaştırılmış öğretimin özellikle bireysel farklılıklara duyarlılık, zenginleştirme ve destekleme ekseninde kurgulandığını göstermektedir.

Her iki belgede de farklılaştırılmış öğretim, bireysel öğrenme profillerine yanıt vermeyi hedefleyen, ayırıştırıcı ve yarıştırıcı yaklaşımlardan uzak, bütüncül bir yapı olarak ele alınmıştır. TYMM Ortak Metni'nde farklılaştırma “öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik, bireyselleştirilmiş

ve esnek bir yaklaşım” olarak tanımlanmakta (MEB, 2024a, s. 66), Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda ise bu ilkenin kapsayıcı eğitimle açıkça ilişkilendirildiği görülmektedir (MEB, 2024b). Bu tanımlar modelin kapsayıcı eğitimin temel unsurları olan eşitlik, erişilebilirlik, katılım ve destek ile kuramsal düzeyde güçlü bir uyum içinde olduğunu göstermektedir (Florian & Spratt, 2013; UNESCO, 2017). Bu tanımlar ve ilkeler, TYMM’nin , geleneksel tek tipçi eğitim anlayışından, öğrenciyi merkeze alan postmodern pedagojik bir yaklaşıma geçiş niyetini yansıtan büyük bir politika dönüşümünü temsil etmektedir. Özellikle programın, Tomlinson’un (2014) önerdiği öğrenmeye hazırlık düzeyi, ilgi ve öğrenme profili temellerini kapsayan bir anlayışı benimsemesi; kuramsal bir derinliğe işaret etmektedir. Ancak bu detaylı farklılaştırma anlayışının Türkiye’deki mevcut eğitim gerçekleri karşısında nasıl uygulanacağına ilişkin önemli sorular bulunmaktadır. Kalabalık sınıflar, öğretmenlerin yoğun iş yükü ve kaynak yetersizliği gibi yapısal kısıtlamaların, bu yaklaşımın uygulamaya geçirilmesinde zorluklar oluşturabileceği düşünülmektedir (Ağaoğlu & Polat, 2023; Subban, 2006). Bu durum, kuramsal düzeyde tanımlanan bu kapsamlı yaklaşımın, uygulamaya geçirilirken bir politika-uygulama boşluğu yaratma riskini beraberinde getirmektedir. Nitekim TYMM’ye yönelik alan yazınında da, programların aşırı yoğun ve karmaşık yapısı (Köseoğlu & Şahin, 2024; Yurdakal, 2024) ile nitelikli etkinlik ve materyal eksikliği (Aydın, 2024; Ceylan & Peker, 2024) gibi pratik sorunların, modelin kuramsal zenginliğinin sınıf içinde etkili biçimde hayata geçirilmesinin önünde ciddi engeller oluşturabileceği vurgulanmaktadır. Bu çerçevede, eğitim politikası geliştirme sürecinde, kapsamlı reformlarla birlikte bu reformların okul düzeyinde uygulanabilirliğini destekleyecek yapısal mekanizmaların eş zamanlı olarak ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

TYMM’de zenginleştirme ve destekleme alt başlıkları altında yapılandırılan farklılaştırılmış öğretim, Tomlinson’un (2014) önerdiği içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı boyutlarıyla yapısal benzerlikler göstermekle birlikte zenginleştirmenin, “akranlarına göre daha ileri düzeyde olan öğrenciler” için desteklemenin ise “daha fazla zaman ve tekrara ihtiyaç duyan öğrenciler» için tanımlandığı (MEB, 2024a, s. 69) görülmektedir. Bu kategorik ayrım; farklılaştırılmış öğretimin, her öğrencinin ihtiyacına göre süreç içinde dinamik ve sürekli ayarlanması gereken esnek bir pedagoji olduğu görüşüyle (Kavut, 2024) tam olarak örtüşmemektedir. Zira farklılaştırılmış öğretim dinamik ve sarmal bir

süreçtir ve bir öğrenci aynı dersin farklı konularında hem zenginleştirmeye hem de desteğe ihtiyaç duyabilir. Programın bu yapısı, öğretmenlerin zenginleştirmeyi sadece “yüksek başarılı”, desteklemeyi ise “yavaş öğrenen” öğrencilerle sınırlı bir uygulama olarak algılamasına yol açabilir. Bu ise, kapsayıcı eğitimin en temel değerlerinden biri olan ve tüm öğrencilerin kendilerini değerli hissettiği bir ait olma duygusunu zedeleyebilir (Long & Guo, 2023). Program geliştirme açısından bu bulgu, farklılaştırma stratejilerinin, sabit öğrenci gruplarına atanmış etiketler olarak değil; tüm öğrencilerin öğrenme yolculuğunda ihtiyaç duydukları anda ve alanda devreye girebilen, birbirini tamamlayan ve esnek pedagojik araçlar olarak yeniden kavramsallaştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Tomlinson, 2014). Sonuç olarak TYMM’nin farklılaştırılmış öğretim anlayışının daha kapsayıcı hâle gelmesi için, zenginleştirme ve destekleme stratejilerinin birbirinden kesin çizgilerle ayrılmış kategoriler olarak değil; her öğrencinin öğrenme sürecinde ihtiyaç duyduğu anda kullanılabilecek esnek ve birbirini tamamlayan pedagojik araçlar olarak yeniden tanımlanmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Öte yandan, destekleme kavramının tanımında yer alan “akranlara yetiştirme” vurgusu (MEB, 2024a, s. 69), kapsayıcı eğitim felsefesiyle doğrudan çelişen normatif bir bakış açısını yansıtmaktadır. Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin bireysel farklılıklarını birer “engel” değil, zenginlik kaynağı olarak gören bir paradigma sunar (UNESCO, 2017). Öğrencileri sınıf içindeki “akran normu”na göre değerlendirmek, bireyselleştirilmiş öğrenme yollarını sınırlayabilir ve özellikle özel gereksinimli öğrenciler için gerçekçi olmayan beklentilere yol açabilir. Bu anlayış, farklılaştırılmış öğretimin temel amacının her öğrencinin kendi potansiyelini gerçekleştirmesine olanak sağlamak olduğu ilkesiyle (Tomlinson, 2014) ve kapsayıcı uygulamaların başarısını öğrencilerin “ne kadar benzeştiği”nde değil, “farklılıklar içinde ne kadar etkin öğrenebildiği”nde arayan pedagojik bakışla (Florian & Black-Hawkins, 2010) temelden çatışmaktadır. Program geliştirme açısından değerlendirildiğinde destekleme stratejilerinin; öğrencileri «akranlarına yetiştirme» hedefiyle değil, bireysel ilerlemeyi merkeze alan bir yaklaşımla yeniden tanımlanması gerekmektedir. Öğretim uygulamaları

açısından ise, bu tür normatif vurgular, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim stratejilerini uygularken öğrencilerden tek tip başarı beklentisi geliştirmesine neden olabilir. Bu durum, özellikle sınıf içi farklılıkların gözetilmesi gereken bağlamlarda pedagojik esnekliği sınırlayabilir.

Uygulama düzeyinde, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın TYMM Ortak Metni ile uyumlu olarak farklılaştırma anlayışını somut ve uygulanabilir örneklerle desteklediği gözlenmektedir. Programda sunulan etkinlik örnekleri, öğretmenlerin öğrenci farklılıklarını dikkate alan planlamalar yapmasını kolaylaştırmaktadır (Bekiroğlu & Ütkür Güllühan, 2024; Çakır, 2025). Program geliştirme açısından, karmaşık bir pedagojiyi tanımlamak için kullanılan kavramsal çeşitlilik, modelin çok boyutluluğunu yansıtmaya potansiyeli taşır. Ancak, hem ortak metinde hem de programda zenginleştirme ve desteklemenin “yaklaşım”, “boyut”, “süreç” ve “bölüm” gibi birbirinden farklı kavramlarla ifade edilmesi, uygulayıcılar açısından kavram karmaşasına yol açmaktadır. Nitekim, aynı program üzerine yapılan bir çalışma da, 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın geniş ve değişken bir terminolojiye sahip olduğunu, yapısının önceki programlara kıyasla daha karmaşık hâle geldiğini ortaya koymaktadır (Köseoğlu & Şahin, 2024). Terminolojideki bu çeşitlilik, öğretmenlerin bu yaklaşımları anlamlandırmasını, aralarındaki ilişkiyi kavramasını ve etkili biçimde uygulamasını güçleştirebilir. Kuramsal olarak tutarlı bir modelin uygulamadaki başarısı, onun dilsel ve kavramsal berraklığına bağlıdır. Bu nedenle, modelin benimsenmesi ve içselleştirilmesi için farklılaştırılmış öğretimin tüm bileşenlerine ilişkin açık, anlaşılır ve öğretmen dostu bir kavramsal çerçevenin oluşturulması gerekmektedir.

Çalışma kapsamında ulaşılan bulgular doğrultusunda, TYMM'nin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kapsayıcı eğitimle uyumunu güçlendirmeye yönelik aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Kavramsal netliğin sağlanması önerilmektedir. TYMM belgelerinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin kavramlar (örneğin, “yaklaşım”, “boyut”, “strateji”, “süreç”) birbirinden farklı bağlamlarda kullanılmaktadır. Bu kavramsal çeşitlilik, öğretmenlerin farklılaştırmayı uygulamada karşılaştıkları zorlukları artırabilir. Bu nedenle, ilgili kavramların tanımları netleştirilmesi ve program belgelerinde tutarlı biçimde kullanılması yararlı olacaktır.

- Zenginleştirme ve destekleme yaklaşımlarının tüm öğrenen profillerini kapsayacak şekilde yeniden gözden geçirilmesi önerilmektedir. Zenginleştirmenin yalnızca ileri düzeydeki, desteklemenin ise yalnızca öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerle sınırlı kalmaması; her iki yaklaşımın da farklı gereksinimlere sahip tüm öğrenciler için esnek biçimde uyarlanabilir olması kapsayıcı eğitim anlayışıyla daha tutarlı olacaktır.
- “Akranlara yetişme” söyleminden kaçınılan bir ifade benimsenmesi yararlı olabilir. Destekleme yaklaşımının tanımında yer alan bu ifade, kapsayıcı eğitim felsefesiyle örtüşmemekte ve normatif başarı ölçütlerine dayalı bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Bunun yerine, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında ve bireysel potansiyelleri doğrultusunda ilerlemelerini destekleyen bir dil kullanılması önerilmektedir.
- Öğretmenlere farklılaştırılmış öğretimi uygulayabilmeleri için daha fazla mesleki gelişim desteği sunulması, sınıf mevcutlarının azaltılması, yeterli kaynak desteğinin sunulması ve okul temelli uygulama araştırmalarıyla bu sürecin etkililiğinin izlenmesi önerilmektedir.
- Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi için uygulama temelli araştırmalar desteklenebilir ve uygulamanın etkililiği değerlendirilebilir.

Extended Summary

Introduction

Inclusive education, which aims to provide equitable and quality education for all learners regardless of their individual differences, has been a focal point of global educational reforms since the publication of the Salamanca Statement in 1994 (UNESCO, 1994). Following this, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), adopted in 2006, further consolidated the right of all students, including those with special needs, to be educated in mainstream settings with appropriate support (United Nations, 2006). In alignment with these global movements, the Turkish education system has made various efforts to develop inclusive policies and practices. One of the most recent and comprehensive initiatives in this regard is the Century of Türkiye Education Model, introduced in 2024 by the Ministry of National Education. This model emphasizes equity, participation, and diversity in education and incorporates differentiated instruction as a core component to respond to diverse student needs.

In this context, differentiated instruction emerges as one of the key pedagogical approaches that operationalize inclusive education at the classroom level.

Differentiated instruction is a flexible pedagogical approach that adapts the content, process, product, and learning environment in response to students' readiness levels, interests, and learning profiles (Tomlinson, 2014). Rooted in constructivist learning theory, multiple intelligences, the zone of proximal development, and brain-based learning, it aims to ensure that every learner engages meaningfully in the learning process (Hall et al., 2003; Heacox, 2012). International literature consistently highlights its strong alignment with inclusive education, as it promotes equitable participation, removes barriers to learning, and supports diverse learners through responsive teaching practices (Florian & Black-Hawkins, 2010; Pozas & Letzel-Alt, 2023). Within the Century of Türkiye Education Model, differentiated instruction is explicitly defined as a guiding pedagogical principle, emphasizing attention to learner diversity and the design of learning opportunities that foster participation for all students (MEB, 2024a). This integration positions differentiated instruction as a key mechanism through which The Century of Türkiye Education Model operationalizes its commitment to inclusive and equitable learning environments.

The present study examines how the differentiated instruction approach is structured in the Century of Türkiye Education Model Core Text and the 2024 Life Studies Curriculum and evaluates the extent to which this structure aligns with the principles of inclusive education. Accordingly, the study addresses the following research questions:

- How is differentiated instruction defined and conceptualized in the Century of Türkiye Education Model Common Framework, and which core principles are emphasized?
- How is differentiated instruction structured in the Life Studies Curriculum, and what forms of guidance are provided for teachers?
- To what extent does the understanding of differentiated instruction in the Century of Türkiye Education Model align with the principles of inclusive education?

Methodology

The study employed a qualitative research design, specifically using the document analysis method. The Century of Türkiye Education Model Core Text (2024a) and the 2024 Life Studies Curriculum (2024b) were selected as the main data sources. These documents were analyzed through descriptive analysis. In the analysis process, data were thematically categorized under three sub-themes derived from the content of the documents: (1) Sensitivity to Individual Differences, (2) Enrichment, and (3) Support. Coding was performed manually, focusing on the explicit and implicit expressions related to differentiated instruction and inclusive education.

Findings

This study examined how the differentiated instruction approach is structured at the curriculum level within the Century of Türkiye Education Model and evaluated the extent to which these structures align with the principles of inclusive education. The findings indicate that in both the Century of Türkiye Education Model Core Text and the 2024 Life Studies Curriculum, differentiated instruction is conceptualized along three key dimensions: responsiveness to individual differences, enrichment, and support. The Century of Türkiye Education Model positions differentiated instruction as a fundamental component of holistic education and promotes learning environments that are sensitive to learner diversity. The Core Text emphasizes a commitment to avoiding competitive or segregating practices and instead adopting an inclusive and flexible instructional model. Within this framework, enrichment is defined as offering opportunities for deeper, interdisciplinary learning, creative production, and critical thinking for students who are ready for more advanced work. Support, in contrast, refers to targeted instructional adjustments designed to assist students who encounter learning difficulties.

The Life Studies Curriculum describes support as involving simplification of content, extended time for learning, step-by-step instruction, and use of adaptive materials. Concrete examples are provided to guide teachers in implementing support strategies tailored to students' needs. Furthermore, the Life Studies Curriculum aligns with the Century of Türkiye Education Model by emphasizing flexibility in planning, individualization, and the proactive role of teachers in preparing differentiated instructional practices. However, certain

expressions in the documents reflect normative expectations, such as the idea that support should help students “catch up with their peers,” which may conflict with the core philosophy of inclusive education that values diversity over uniformity.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The analysis demonstrates that differentiated instruction in the Century of Türkiye Education Model is theoretically aligned with inclusive education principles such as equity, accessibility, and responsiveness to diversity (Florian & Spratt, 2013; UNESCO, 2017). The inclusion of concrete examples in the Life Studies Curriculum provides practical value for teachers and supports the realization of inclusive practices in classrooms. Nevertheless, the study identifies two key limitations. First, the inconsistent use of conceptual terminology (e.g., referring to differentiation as “approach,” “process,” or “strategy”) may cause confusion among practitioners. Second, some expressions in the documents, particularly those suggesting normative benchmarks like “catching up with peers,” may unintentionally undermine the inclusive ethos by imposing unrealistic expectations on students with special educational needs.

Based on these findings, it is concluded that while the Century of Türkiye Education Model has significant potential to promote inclusive education through differentiated instruction, the full realization of this potential requires conceptual clarity and enhanced teacher support. To improve the effectiveness of differentiated instruction within the Century of Türkiye Education Model framework:

- Develop comprehensive teacher guides that clarify conceptual frameworks and offer implementation strategies aligned with inclusive principles.
- Provide in-service training focused on inclusive pedagogy and differentiated instruction for all teachers.
- Revise ambiguous or norm-referenced expressions in official documents to better reflect inclusive values.
- Ensure that examples and instructional materials cater to a broader range of learner diversity, including students with disabilities.

Such measures would help ensure that the Century of Türkiye Education Model not only promotes theoretical alignment with inclusive education but also enables meaningful and sustainable classroom implementation.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımı beyan ederim. Aynı olası tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

Etik Kurul İzni: Çalışma doküman analizine dayalı olduğundan, etik kurul izni gerektirmemektedir.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmanın yazım sürecinde, içerik düzenleme ve akademik dilin geliştirilmesi amacıyla ChatGPT (OpenAI, GPT-4) adlı yapay zekâ aracı destekleyici olarak kullanılmıştır. Ancak nihai içerik, araştırmacının bilimsel değerlendirmesi, kuramsal çerçevesi ve yorumları doğrultusunda oluşturulmuştur ve tüm akademik sorumluluk yazara aittir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, M. C., & Polat, M. (2023, Kasım 24-26). *Farklaştırılmış öğretimin önündeki engeller ve çözüm önerileri: Bir betimsel içerik analizi* [Bildiri sunumu]. 8. International Education and Innovative Sciences Congress. <https://www.researchgate.net/profile/Mustafa-Caner-Agaoglu/publication/387444885>
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Arslan, A. (2025). TYMM hayat bilgisi dersi öğretim programının birinci sınıf öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 163(162), 202-220. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.80345>

- Arslan, A., & Çelikel, S. (2025). Okul öncesinden hayat bilgisi dersine erdem-değer-eylem. *Asya Studies*, 9(31), 89-106. <https://doi.org/10.31455/asya.1609975>
- Aydın, Y. (2024). Hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi bağlamında yapılan araştırmalara yönelik bir meta-sentez çalışması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 96-120. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1521330>
- Aygün, H. E. (2022). Hayat bilgisi öğretim programının sosyal-duygusal beceriler açısından değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 16-35. <https://doi.org/10.29065/usakead.1173071>
- Bekiroğlu, D., & Ütkür-Güllühan, N. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 hayat bilgisi dersi öğretim programı: Karşılaştırmalı bir analiz. *International Science and Art Research Center*, 12(3), 591-603.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Ceylan, S., & Peker, R. (2024). 2024 Programına göre hazırlanan ilkökul 1. sınıf hayat bilgisi ders kitabının çevre eğitimi bakımından incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 7(2), 140-172. <https://doi.org/10.47503/jirss.1577998>
- Cologon, K., & Lassig, C. (2020). Universal approaches to curriculum, pedagogy and assessment. In L. Graham (Ed.), *Inclusive education for the 21st century* (pp. 179-207). Routledge.
- Çakır, O. (2025). 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı öğrenme çıktılarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 54(246), 837-878. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1565831>
- Danış, N., Güneş, İ., Tektaş, K., Eroğlu, S., İpek, M., Kaçan, V., Çalışkan, A., & Gürbüz, U. A. (2023). Kapsayıcı eğitimin dünü, bugünü, yarını ve öğrenme ortamlarına yansımaları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 10(101), 3089–3102. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10253541>
- De Bruin, K. (2020). *The impact of differentiated instruction on student achievement*. In L. Graham (Ed.), *Inclusive Education for the 21st century* (pp. 88–106). Routledge.

- Doğan, S., ve Aşlamacı, İ. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değer eğitimi açısından analizi. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 11(24), 72-90. <https://doi.org/10.29228/cukar.80525>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2010). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Geçimli, M., & Kayahan Yüksel, D. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli erdem-değer-eylem çerçevesi: Güz dönemi 5. Sınıf Türkçe ders kitabı bağlamında bir inceleme. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 8(4), 160-174. <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.20.9>
- Graham, L. J. (2020). *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*. Routledge.
- Graham, L. J., Medhurst, M., Malaquias, C., Tancredi, H., De Bruin, C., Gillett-Swan, J., & Cologon, K. (2023). Beyond Salamanca: A citation analysis of the CRPD/GC4 relative to the Salamanca Statement in inclusive and special education research. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 123-145. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831627>
- Gül, S. O. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 111-123. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1358759>
- Hall, T., Vue, G., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. National Center on Accessing the General Curriculum. <https://www.cast.org/resources/tips-articles/ncac-differentiated-instruction-udl/>
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners* (Updated anniversary ed.). Free Spirit Publishing.

- Hernández-Torrano, D., M. Somerton, & J. Helmer. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Kadioğlu Ateş, H. (2025). Cumhuriyetten günümüze ilkökul programları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarına genel bakış. *The Journal of Academic Social Science*, 162(162), 89-116. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.80492>
- Kavut, B. (2024). Farklılaştırılmış öğretim. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 5(1), 62-79. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3920509>
- Köseoğlu, E., & Şahin, K. (2024). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programlarının (2018-2024) karşılaştırmalı analizi. *Journal of Social Perspective Studies*, 1(2), 51-65. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13988232>
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62. <https://www.jstor.org/stable/41064522>
- Long, T., & Guo, J. (2023). Moving beyond inclusion to belonging. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(20), 6907. <https://doi.org/10.3390/ijerph20206907>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). Hayat bilgisi dersi öğretim programı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programhay123Onayli.pdf>
- Özer, S. & Yılmaz, E. (2016). Farklılaştırılmış öğretim. E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.ler), *Eğitim bilimlerinden yansımalar* (ss. 127-140). Çizgi Kitabevi.
- Pozas, M., & Letzel-Alt, V. (2023). Teacher collaboration, inclusive education and differentiated instruction: A matter of exchange, co-construction, or synchronization? *Cogent Education*, 10(2), 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2240941>

- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Türkiye Cumhuriyeti. (2009, 14 Temmuz). *Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme* (Karar Sayısı: 2009/15137). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 27288). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/07/20090714.htm>
- UNESCO. (1994). Final Report: World conference on special needs education: Access and quality. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753?posInSet=4&queryId=N-EXPLORE-3779da0d-d7e6-425f-8bb9-08e733689381>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-articles>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, (24), 76-88. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4058024>

Program Okuryazarlığı Perspektifinden Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Farklı Öğretim Kademelerinden Öğretmen Değerlendirmeleri

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Fatih ÖZTÜRK¹, Muhammed AKINCI², Adem BELDAĞ³

1 Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, fatih.ozturk@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6209-1644

2 Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim, muhammed.akinci@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5001-2080

3 Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, adem.beldag@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3482-4273

Gönderilme Tarihi: 26.05.2025 Kabul Tarihi: 04.08.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1706873

Atıf: “Öztürk, F., Akıncı, M., ve Beldağ, A. (2025). Program okuryazarlığı perspektifinden Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Farklı öğretim kademelerinden öğretmen değerlendirmeleri. *Millî Eğitim*, 54(1), 341-384. DOI: 10.37669/milliegitim.1706873”

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile uygulamaya konulan öğretim programlarının sınıflarda nasıl hayat bulduğunu öğretmenlerin program okuryazarlık durumları üzerinden incelemektir. Araştırmada nitel durum çalışması (bütüncül tek durum çalışması) tasarımı kullanılmıştır. Araştırma verileri amaçsal örnekleme yöntemlerinin farklı alt türleriyle seçilen ve devlet okullarında görev yapan 22 öğretmenden toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen Maarif Modeli Kelime İlişkilendirme Testi (MMKİT) ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan verilerinin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularının araştırma sorularına göre sınıflandırılmasında program okuryazarlığının boyutları olan programı tanıma, hayata geçirme, sorgulama ve programa değer verme süreçleri dikkate alınmıştır. Bu bağlamda bulgular, öğretmenlerin programı tanıma sürecinde ahlak ve erdem gibi kavramları ve öğrenci merkezli yaklaşımları önemsediklerini; hayata geçirme sürecinde ders kitapları, teknoloji kullanımı ve öğrenci merkezli etkinliklere ağırlık verdiklerini; sorgulama sürecinde içerik yoğunluğu ve öğrenci seviyesine uygunluk konularına dikkat çektiklerini; programa değer verme boyutunda ise programın aktif öğrenmeyi teşvik ettiği ve düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeye katkı sağladığı yönünde bir görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen eğitimi, program geliştirme ve uygulama süreçlerine ilişkin çeşitli öneriler sunulmuştur. TYMM öğretim programlarının sahadaki etkinliğini ve sürdürülebilirliğini sağlamak için tüm öğretmenleri kapsayan, uygulamaya dönük ve sürekli mesleki gelişimi destekleyen hizmet içi eğitim programları geliştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretim programları, program geliştirme, program okuryazarlığı

The Century of Türkiye Education Model from a Curriculum Literacy Perspective: Teacher Evaluations Across Different Educational Levels

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study aims to examine how the curricula introduced through the Century of Türkiye Education Model are implemented in classrooms based on teachers' curriculum literacy. A qualitative case study design (holistic single case) was employed. The data were collected from 22 teachers working in public schools, selected through various purposive sampling strategies. Data collection tools included the Century of Türkiye Education Model Word Association Test (MMWAT) and a semi-structured interview form developed by the researchers. The data were analyzed using content analysis. In classifying the findings according to the research questions, the dimensions of curriculum literacy—recognizing the curriculum, implementing the curriculum, questioning the curriculum, and valuing the curriculum—were taken into consideration. Accordingly, the findings reveal that teachers, in the recognition process, emphasize concepts such as morality and virtue as well as student-centered approaches; in the implementation process, they focus on the use of textbooks, technology, and student-centered activities; in the questioning process, they highlight issues such as content density and alignment with student levels; and in the valuing dimension, they express that the curriculum promotes active learning and contributes to the development of thinking skills. Based on the findings, several recommendations are offered regarding teacher education, curriculum development, and implementation processes. To ensure the effectiveness and sustainability of the Century of Türkiye Education Model in practice, in-service training programs should be developed that are inclusive of all teachers, practice-oriented, promote critical thinking, and support continuous professional development.

Keywords: the Century of Türkiye Education Model, curriculum, curriculum development, curriculum literacy

Giriş

Eğitim sisteminin gelişen ihtiyaçlara cevap vermesi ve öğrencilere daha etkin bir öğrenme deneyimi sunması için öğretim programları ile ilgili güncelleme/geliştirme çalışmaları yürütülmektedir. Yapılan değişikliklerle öğrencilerin daha güncel bilgi ve becerilere sahip olmaları, öğretmenlerin daha etkili yöntemlerle öğretim yapmaları ve eğitim sisteminin daha verimli hâle gelmesi hedeflenmektedir. Eğitim sistemlerinin işleyişinde yönlendirici bir unsur olan öğretim programları, sistemin temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır.

Bilgide, teknolojide ve bilimde yaşanan hızlı değişim, eğitim sistemlerinin dinamik bir yapıya bürünmesini ve bu doğrultuda sürekli güncellenmesini zorunlu kılmaktadır (Susam ve Demir, 2020). Ancak bu

güncelleme süreci, sistemin referans çerçevesi olan öğretim programlarında yapılacak değişiklikler olmaksızın gerçekleştirilemez. Amaca uygun şekilde yapılandırılmış öğretim programlarının, eğitim sürecinin hedef ve kazanımlarına ulaşmasında; öğretmenlerin yeni durumlara uyum sağlamasında işlevsel bir rol üstlenmesi beklenmektedir (Çıray vd., 2015; Davis ve Krajcik, 2005). Bu doğrultuda 1924'ten bu yana Türkiye'de öğretim programları geliştirme ve güncelleme çalışmaları farklı dönemlerde yapılmaktadır. Son değişim ise 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) öğretim programları ile gerçekleşmiştir. Eğitim yerine maarif kelimesinin tercih edildiği gözlenmektedir. İlgili dokümanlarda maarif kelimesinin bilgi, beceri, eğilim ve değerlere sahip yetkin ve erdemli insanı hedefleyen bir eğitim yaklaşımını ifade ettiği için tercih edildiği anlaşılmaktadır (MEB, 2024, s. 4). TYMM öğretim programları, 2024-2025 eğitim öğretim yılında okul öncesinde, birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Bu sürecin kademeli olarak bütün sınıflarda uygulanması planlanmaktadır.

Resmî dokümanlarda TYMM; "... köklerden geleceğe eğitim birçok bileşeni olan bir bütündür. Bir ayağı geçmişte olan eğitimin diğer ayağı insanlığın geleceğine ufuklar açan bir kapıdır. Millî ve manevi değerler manzumesi ile maddi gelişmenin zirvesini hedefleyen TYMM; felsefemize dayanan öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, beceriler çerçevesi bileşenlerinden oluşan bütüncül bir modeldir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024, s. 3)" ifadeleriyle açıklamaktadır.

TYMM öğretim programının *temel yaklaşımı* (MEB, 2024, s. 4) başlığı altında aşağıdaki noktalara vurgu yapılmıştır. Medeniyet temelli bir eğitim anlayışına dayanmakta olup adalet, hikmet, merhamet, doğruluk, iyilik ve çalışkanlık gibi değerlere sahip bir medeniyet mirası üzerine inşa edilmiştir. Eğitim, bu çerçevede kültürel ve ahlaki değerler bağlamında geçmiş ile gelecek arasında bir köprü olarak görülmektedir. Program, millî ve evrensel hedefleri bütünleştirerek millî kimlik ve bilinç sahibi, erdemli, ahlaklı ve topluma fayda sağlayan bireyler yetiştirmenin yanı sıra, bireylerin evrensel düzeyde düşünme, üretme ve katkı sunma yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Eleştirel ve etkin birey yetiştirme anlayışı doğrultusunda bireylerin problem çözme, karar verme ve sorumluluk alma becerilerinin geliştirilmesine önem verilmektedir. Bütüncül insan anlayışı ile bireylerin zihinsel, duygusal, sosyal, bedensel ve manevi yönleriyle dengeli biçimde gelişimi hedeflenmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği

temel bir hak olarak benimsenmekte; öğrenme olanaklarının herkes için hayat boyu erişilebilir olması sağlanırken, sosyoekonomik ya da kültürel farklılıklardan kaynaklı dezavantajların azaltılmasına yönelik adil ve kapsayıcı politikalar benimsenmektedir. Program, bilgi edinmenin ötesinde, bireylerin bilgiyle birlikte bireysel ve toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmesini esas alır. Değerlerin öğretim programlarının doğal bir parçası olması gerektiği vurgulanmakta; değerler eğitimi, sistemin bütününe yayılan ve programların ruhuna içkin bir yapı olarak ele alınmaktadır. Türkçenin düşünmenin, anlamlandırmanın ve kültürel aktarımın temel aracı olduğu kabul edilmekte; Türkçenin doğru, etkili ve estetik biçimde kullanımı tüm eğitim süreçlerinin ayrılmaz bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca öğretim programları, disiplinler arası, disiplinler üstü ve disiplinler ötesi yaklaşımlarla zenginleştirilmiş esnek ve güncellenebilir bir yapıya sahiptir; bilgi, beceri, eğilim ve değerleri bireysel farklılıkları gözetenek kapsamlı biçimde ele almaktadır.

TYMM'nin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik boyutları hakkında çalışmalar yapılmıştır (Akpınar vd., 2024; Arslankara ve Arslankara, 2024). TYMM'nin ontolojik boyutu bireyin gelişimini toplumsal bağlam içinde ele alarak eğitimi sadece bireysel değil, aynı zamanda kolektif bir sorumluluk alanı olarak tanımlamaktadır. Bu yapı, bireyin kimlik oluşumuna katkı sağlarken eğitimde toplumsal faydayı da önceleyen çift yönlü bir yaklaşım sunduğu söylenebilir (Akpınar vd., 2024). TYMM, bilgiye erişimde bilimsel ve geleneksel kaynakları harmanlayarak çok yönlü bir öğrenme süreci öngörmektedir. Öğrencilerin aktif öğrenen ve bilgi üreten bireyler olarak yetişmeleri, yapılandırmacı ve eleştirel düşünme odaklı yaklaşımlarla desteklenmektedir. Değer temelli yapısıyla model, öğrencilere millî ve manevi değerleri kazandırmayı ve bu değerleri evrensel etik ilkelerle harmanlamayı hedefler. Toplumsal sorumluluk, adalet, eşitlik ve vatandaşlık bilinci gibi kavramlar eğitimin merkezinde yer almaktadır (Arslankara ve Arslankara, 2024).

Öğretim programlarının niteliği, öğretmenlerin bu programları uygulama yeterliklerinden bağımsız olarak değerlendirilmemelidir (LaChausse vd., 2014; Valcke vd., 2007). Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim programını kavrama, değerlendirme, uyarlama ve nihai olarak uygulama yeterlikleri, TYMM'nin sahada etkin biçimde uygulanmasında belirleyici olacaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin program okuryazarlığı deneyimlerini ele alan çalışmalar, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin daha etkili biçimde

planlanmasına katkı sağlayabilir. Söz konusu çalışmalar aynı zamanda, modelin daha iyi anlaşılmasına ve uygulamada etkinliğinin artırılmasına yönelik önemli veriler sunabilir.

Kuramsal Çerçeve

Bir öğretim programına ilişkin kavramların anlaşılması olarak ifade edilen program okuryazarlığı pedagojik içerik bilgisinden bağımsız olarak ele alınsa da genel olarak değerlendirildiğinde pedagojik bilginin önemli bir parçasıdır (Hashweh, 2005; Steiner vd., 2018; Yasin, vd. 2022). Pedagojik bilginin bu alt bileşeni, öğretim programının uygulamasında başarıya katkıda bulunan kritik bir faktördür (Pinar vd., 1995; Sural ve Dedebeali, 2018). Öğretim programları ile öğretmen faktörü arasındaki ilişki, eğitimde başarıya ulaşmada merkezi bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin öğretim programlarını hem rehber olarak kullanmaları hem de bu programların uygulayıcısı konumunda bulunmaları, bu iki unsurun eğitim araştırmalarında birlikte değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu durum, özellikle öğretim programı temelli çalışmaların öğretmenleri de kapsayacak biçimde yapılandırılmasını zorunlu hâle getirmektedir. Eğitimde nitelikli çıktıların elde edilebilmesi büyük ölçüde öğretmenlerin programı ne derece doğru anladıkları, hayata geçirdikleri, sorguladıkları ve önemsedikleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerinin TYMM özelinde incelenmesinin öğretmen ve program etkileşimini anlamlandırmada temel bir çerçeve sunacağına inanılmaktadır.

Öğretim programının uygulanması 4 boyutu kapsar (Gani ve Mahjaty, 2017; Lund ve Tannehill, 2014; Mandukwini, 2016). Bunlar; uygulanan programa ilişkin genel bilgi, içerik bilgisi, süreç bilgisi ve değerlendirme bilgisidir. İçerik bilgisi, öğretilecek bilginin kapsamını ve öğrencilerin ulaşması beklenen düzeyi içerir. Süreç bilgisi, bu içeriğin hangi öğretim yöntemleriyle sunulacağını ifade eder. Değerlendirme bilgisi ise belirlenen içeriklerin hangi ölçütlerle değerlendirileceğini tanımlar ve otantik değerlendirme gibi yöntemleri kapsar. Dolayısıyla program okuryazarlığı, öğretim programlarını tanıma, eleştirel değerlendirme yapabilme ve uygulamaya dönük yorum geliştirebilme yeterliği olarak tanımlanabilir (Aslan, 2018; Kahramanoğlu, 2019; Keskin, 2020; Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021). Bu yeterlik, öğretmenlere; programın felsefi ve psikolojik temellerini kavrama, toplumsal yapıyla uyumunu analiz etme, kazanımlar ile alanlar arasındaki ilişkiyi anlama, uygun öğretim yöntem

ve tekniklerini seçme ve ölçme-değerlendirme araçlarını belirleme becerileri kazandırır. Öğretim programı okuryazarlığı, öğretmenlerin öğretim programlarını tanıma, uygulama, eleştirme ve değerlendirme yeterliklerini çok boyutlu bir çerçevede ele almaktadır.

Öğretmenlerin program okuryazarlığına yönelik bilgilerini inceleyen dikkat çekici çalışmalar bulunmaktadır (Aslan, 2018; Kahramanoğlu, 2019; Keskin, 2020). Aslan (2018), program okuryazarlığını “program bilgisi”, “uygulama” ve “planlama” olmak üzere üç boyutta ele almış; öğretmenlerin öğretim programlarına dair bilgi düzeylerini, bu bilgileri sınıf içi uygulamalara dönüştürme becerilerini ve öğretim süreçlerini planlama yeterliklerini vurgulamıştır. Diğer yandan Kahramanoğlu (2019), program okuryazarlığını kuramsal bir zeminde yapılandırarak “öğretim programının temelleri”, “öğretim programının öğeleri” ve “yapısal özellikler” olmak üzere üç boyutta incelemiş; öğretmenlerin programın dayandığı felsefi, psikolojik ve toplumsal temelleri kavrama, hedef-içerik-süreç-değerlendirme öğeleri arasında ilişki kurabilme ve programın bütüncül yapısını analiz edebilme yeterliklerine odaklanmıştır. Her iki çalışma da öğretmenlerin programlara yalnızca uygulayıcı olarak değil, aynı zamanda çözümleyici ve planlayıcı aktörler olarak katılımının önemini vurgulamaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin yaklaşımlarını çok boyutlu ve derinlemesine analiz edebilmek amacıyla Keskin’in (2020) ortaya koyduğu kuramsal çerçeve benimsenmiştir. Söz konusu çerçeve, öğretmenlerin programı yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda sorgulayan, değer atfeden ve duyuşsal olarak ilişki kuran bireyler olarak ele alınmasına imkân tanımaktadır. Keskin’e (2020) göre:

Programı tanıma boyutu, öğretmenlerin öğretim programlarının temel yapısal ve kuramsal unsurlarına ilişkin farkındalıklarını kapsamaktadır. Programın kazanımları (öğrenme çıktısı), süresi, içerik yapısı, temel aldığı felsefi ve psikolojik yaklaşımlar gibi unsurların bilinmesi, öğretmenlerin programın yönelimini doğru anlamlandırmalarına katkı sağlar. Programa ait farkındalıklar, uygulamada daha hassas olmayı gerektirir (Bay vd., 2017). Ayrıca bu boyut, öğretmenlerin program geliştirme süreçlerine ilişkin temel kavramlara hâkimiyetini de içermektedir. Böylece öğretmen, yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda programın bütünlüğünü kavrayan bir yorumlayıcı konumuna gelir. Öte yandan programı tanımadaki sınırlılıklar programın uygulanmasında negatif psikolojik tutumları artırabilmektedir (Çoğmen ve Yılmaz Özelci, 2024; Demeuse ve Christine, 2016; Güneş ve Baki, 2012; Kahraman, 2020).

Programı hayata geçirme boyutu, programın özgün biçimiyle uygulanmasının bir göstergesi olarak görülebilir. Boncuk (2021), öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeylerini, programı hayata geçirme boyutunun önemli bir göstergesi olarak değerlendirirken; Kahraman (2020) ise bu anlayışı destekler biçimde, öğretmenlerin temel sorumluluğunu Bakanlık tarafından merkezî olarak geliştirilen programları uygulamak olarak tanımlamaktadır. Programa katı bir sadakatle bağlanma (Boncuk, 2021; Dikbayır ve Bümen, 2016) mesleki özerkliği ve üst düzey düşünme gerektiren karar alma süreçlerini sınırladığı gerekçesiyle eleştirilmektedir (Achinstein ve Ogawa, 2006; Çoğmen ve Yılmaz Özelci, 2024). Dolayısıyla program okuryazarlığı, uygulama sürecinde esnekliği artırmaktadır (Ariav, 1991; Ben-Peretz, 1990). Öğretmenlerin, öğretim programını bireysel farklılıkları dikkate alarak planlaması, uygun yöntem ve teknikleri seçmesi, gerekli materyalleri belirlemesi, disiplinlerarası bağlantılar kurabilmesi ve ölçme-değerlendirme süreçlerini program hedefleri doğrultusunda yapılandırabilmesi beklenir (Kahramanoğlu, 2019; Keskin, 2020). Ayrıca bu boyut, öğretmenlerin programda yapılan güncellemeleri takip etme ve uygulamalarına entegre etme becerilerini de kapsamaktadır.

Programı sorgulama boyutu, öğretmenlerin öğretim programlarına eleştirel bir gözle bakarak programın güçlü ve zayıf yönlerini analiz edebilme kapasitesini ifade eder (Keskin, 2020). Program okuryazarlığına ilişkin tanımlar, öğretmenlerin yalnızca programı uygulayıcı aktörler olarak konumlandırılmasına dayanmaktadır. Bu durum, öğretmenleri öğretim programı geliştirme süreçlerine dâhil etmeyen ve onları yalnızca teknik uygulayıcılar olarak gören bir yaklaşımın sonucu olarak değerlendirilebilir (Çoğmen ve Yılmaz Özelci, 2024). Ne var ki öğretmenlerin programın kazanımları, içerik yapısı, pedagojik temelleri, toplumsal ve kültürel uygunluğu ile uygulama süreçlerine dair değerlendirmelerde bulunmaları bu bağlamda önemlidir (Öztürk, 2012). Ayrıca program geliştirme sürecinde hangi paydaşların ne ölçüde yer aldığı, elde edilen verilerin niteliği ve uygulamadaki karşılıkları da sorgulama boyutunun temel bileşenleri arasında yer alır. Bu yönüyle öğretmen, yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda yapıcı bir eleştirmen konumundadır. İlgili eleştiriler program geliştirme süreçleri için değerli veriler olarak görülebilir (Çoğmen ve Yılmaz Özelci, 2024).

Programa değer verme boyutu, öğretmenlerin öğretim programlarını pedagojik bir rehber olarak içselleştirme derecelerini ifade eder (Keskin, 2020). Öğretmenlerin programı mesleki gelişimlerine katkı sağlayan, öğretim sürecini

sistematikleştiren ve eğitimde bütüncül bir yapı sunan bir doküman olarak görmeleri bu bağlamda değerlidir (Ertürk, 2013). Programa yönelik olumlu tutumlar, öğretmenlerin programı sahiplenme ve uygulamada istikrar gösterme davranışlarını güçlendirir. Bu bağlamda programa değer verme boyutu, öğretim programının öğretmen zihnindeki işlevselliği ve anlamı ile yakından ilişkilidir.

İlgili Araştırmalar

TYMM'ye ilişkin mevcut çalışmaların önemli bir bölümü, modelin sosyal bilgiler (Altıntaş, 2025), biyoloji (Hevedanlı ve İnce, 2025), Türkçe (Karagöl ve Aydoğan, 2025; Köçer, 2025) gibi disiplinlere yansıyan yönlerini irdeleyen alan temelli incelemeler ile modelin genel yapısını analiz eden kuramsal değerlendirmeleri (Akpınar vd., 2024; Arslankara ve Arslankara, 2024; Aydın, 2025; Berk ve Özer, 2024, Duyul vd., 2025; Kadioğlu Ateş, 2025) içermektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda, öğretim programlarının dayandığı ilke ve yaklaşımların yeni bir eğitim paradigması sunduğu; programın felsefi çerçevesinin disiplinler arası uyum taşıdığı vurgulanmaktadır (Akpınar vd., 2024; Arslankara ve Arslankara, 2024). Alana özgü çalışmaların yanı sıra TYMM'nin genel yapısının da felsefi temeller, birey-toplum ilişkisi ve küresel bağlam açısından değerlendirildiği görülmektedir (Berk ve Özer, 2024).

Literatürde TYMM'nin dayandığı ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik temeller ağırlıklı olarak olumlu biçimde ele alınmaktadır. Araştırmalar, programın bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve manevi gelişimini hedefleyen bütüncül bir yaklaşımla yapılandırıldığını ve eğitim felsefesi açısından güçlü bir zemin sunduğunu ortaya koymaktadır (Arslankara ve Arslankara, 2024). Öğrenci merkezli öğrenme anlayışının vurgulanması ve pedagojik yeterliklerin artırılması gerekliliği gibi bulgular, felsefi yönelimlerin sahaya yansıyan pozitif etkilerini göstermektedir (Akpınar vd., 2024). Her ne kadar literatürde genel bir olumlu hava hakim olsa da (Akpınar vd., 2024; Arslankara ve Arslankara, 2024), öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalarda içeriğin yoğunluğu, uygulanabilirliğe ilişkin sınırlılıklar ve uygulayıcıların hazırlık düzeyine dair kaygılar ön plana çıkmaktadır (Berk ve Özer, 2024). Araştırmacılar, modelin felsefi ve teorik yönünü takdir ederken (Arslankara ve Arslankara, 2024; Berk ve Özer, 2024; Kadioğlu Ateş, 2025); öğretmenler programın sahadaki uygulanabilirliği konusunda temkinli yaklaşımlar sergilemektedir (Duyul vd., 2025). Bu durum, program ile uygulayıcılar arasındaki uyumun güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

TYMM'ye dair literatürde dikkat çeken bir diğer ortak tema ise programın başarısının sürdürülebilirliği açısından geri bildirim mekanizmalarının önemidir. Öğretmenlerden alınan düzenli geri bildirimlerin, programın gelişimine doğrudan katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları sistemli biçimde raporlamalarının, zamanla programın daha işlevsel ve etkili hâle gelmesini sağlayacağını belirtmektedir (Kadioğlu Ateş, 2025). Bu bağlamda geri bildirim odaklı değerlendirme süreçlerinin modelin dinamik yapısını besleyen bir unsur olduğu ifade edilmektedir.

Mevcut literatür incelendiğinde, TYMM'ye ilişkin çalışmaların büyük ölçüde programın felsefi temelleri (Akpınar vd., 2024; Arslankara ve Arslankara, 2024; Aydın, 2025; Berk ve Özer, 2024; Duyul vd., 2025; Kadioğlu Ateş, 2025) ve genel yaklaşımı üzerine odaklandığı, sosyal bilgiler ve Türkçe gibi alanlara yönelik (Altıntaş, 2025; Hevedanlı ve İnce, 2025; Karagöl ve Aydoğan, 2025; Köçer, 2025) alan bazlı incelemeler bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretim programlarının sahadaki uygulanabilirliğine dair öğretmen görüşleri genellikle içeriğin yoğunluğu, hazırlık düzeyleri ve uygulama koşulları ekseninde ele alınmaktadır. Bu görüşlerin TYMM özelinde ve program okuryazarlığı çerçevesinde ele alındığı çalışmaya rastlanmamıştır. TYMM'nin güncel ve önemli bir anlayışı vadettiği düşünülürse uygulamaya dönük yeni ve farklı bakış açıları içeren çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Farklı branşlardan öğretmenlerin TYMM hakkında değerlendirmelerini konu alan çalışmalar uygulamaya dair literatürü zenginleştirecektir. Çünkü TYMM'nin etkili bir biçimde hayata geçirilebilmesi, yalnızca programın felsefi gücüne değil, aynı zamanda öğretmenlerin bu programları anlama, hayata geçirme, sorgulama ve değer vermesi ile doğrudan ilgilidir. Bu nedenle öğretmenlerin programla kurduğu ilişkiyi bütüncül bir yaklaşımla inceleyen program okuryazarlığı odaklı araştırmalara duyulan ihtiyaç bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, TYMM ile uygulamaya konulan öğretim programlarının sınıflarda nasıl hayat bulduğunu öğretmenlerin program okuryazarlık durumları üzerinden incelemektir. Bu yönüyle çalışma, bir yandan mevcut durumu betimlemeyi diğer yandan öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik bilimsel öneriler getirmeyi hedeflemektedir. Araştırmada Keskin (2020), tarafından ifade edilen program okuryazarlığının boyutları doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- *Programı tanıma:* Öğretmenler güncel programlar ile gündeme gelen yeni kavramları hangi kavramlarla ilişkilendirmektedir?
- *Programı hayata geçirme:* Öğretmenlerin öğretim programlarını sınıf ortamında hayata geçirme sürecine ilişkin deneyimleri nasıldır?
- *Programı sorgulama:* Öğretmenlerin alanlarına özgü öğretim programlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- *Programa değer verme:* Öğretmenlerin öğretim programlarından beklentileri nelerdir?

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; beceri eğitimi önceliklendirme, konu/kavram sadeleştirilmesi, okul temelli planlama, bütüncül eğitim yaklaşımı gibi yenilikçi kavramları vurgulamaktadır (MEB, 2024). Bu yönüyle eğitim öğretim ortamına etkili bir yaklaşım getirme potansiyeli taşımaktadır. Fakat modelin öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiği, öğretim ortamında neleri değiştirdiği, geleceğe yönelik ne tür beklentiler oluşturduğu; öğretim programları bir yıldan daha kısa bir süre önce uygulanmaya başlandığından henüz ortaya konmamıştır. Bu sebeple araştırmada farklı kademe ve branşlardan öğretmenlerin, uygulanmasının ilk yılında TYMM öğretim programlarına yönelik deneyimlerinin bir öğretmen niteliği/yeterliği olarak tanımlanan program okuryazarlığı bağlamında ele alınması önemli görülmektedir. Çünkü geliştirilen programların başarısının öğretmen niteliğine bağlı olduğu bilinmektedir (LaChausse vd., 2014). Böylelikle farklı branşlardaki öğretmenlerin programları nasıl algıladığı ve uygulamaya nasıl yansıttıkları konusunda işlevsel bulgulara ulaşılabileceği düşünülmüştür. Elde edilen bulguların; öğretmen eğitimi, program geliştirme ve uygulama süreçlerine ilişkin öneriler geliştirilmesine zemin oluşturması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Tasarımı

Bu araştırmada bir program, olay, etkinlik, süreç veya kişi hakkında derinlemesine bilgi toplamaya olanak tanıdığı ifade edilen (Creswell, 2009) nitel durum çalışması tasarımı kullanılmıştır. Araştırmada TYMM Öğretim programlarının uygulamadaki durumu öğretmenlerin program okuryazarlıkları üzerinden ele alınmıştır. Durum çalışmalarının bir ya da birden fazla durum veya kişi üzerinde yürütülebileceği ifade edilmektedir (Creswell, 2007; Patton, 2015). Bu araştırmada ise farklı kademelerdeki ve branşlardaki öğretmen deneyimleri modelin oluşturduğu çerçeve bağlamında bir bütün olarak değerlendirildiğinden

araştırmada kullanılan durum çalışması tasarımı bütüncül tek durum çalışması (singular case study) olarak ele alınmıştır (Stake, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırma nitel bir araştırma olduğundan katılımcıların seçimi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi süreçlerinde pozitivist paradigmanın vurguladığı geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının yerine güvenilebilirlik (trustworthiness) kavramı tercih edilmiştir. Güvenilebilirlik sayı ve istatistiklere dayanan geleneksel ölçütler yerine inandırıcılık (credibility), tutarlılık (dependability), doğrulanabilirlik (confirmability) ve aktarılabilirlik (transferability) gibi ölçütlere odaklanır ve bulguların doğruluğunu tespit etmek için bu ölçütlerden en az birkaç tanesini kullanmak gerekir (Creswell, 2007; 2009).

Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırma verileri Rize İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında görev yapan 22 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma, nitel bir durum çalışması olarak tasarlandığından, örneklem seçiminde çalışmanın amacına uygun biçimde bilgi ihtiyacını karşılayabilecek katılımcıların belirlenmesine olanak tanıyan ve aktarılabilirliği sağlamaya olanak tanıyan amaçsal örnekleme yöntemleri tercih edilmiştir (Fraenkel & Wallen, 2009). Bu doğrultuda verilerin toplanacağı okulların seçiminde problem durumuyla ilgili evrende yer alan birçok örnekten tipik olan bir tanesinin seçildiği tipik durum örnekleme, katılımcıların seçiminde ise önceden belirlenmiş belirli niteliklere sahip kişi, olay ya da nesnelerin örneklem seçiminde kullanıldığı ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Büyüköztürk, vd., 2015). Bu bağlamda TYMM öğretim programlarının uygulanmaya başlandığı üç farklı kademedeki (ilkokul, ortaokul ve lise) tipik birer okul araştırmaya dâhil edilmiştir. “Tipik okul” ifadesiyle kastedilen, Baltacı (2018) tarafından tanımlandığı şekliyle “sıradan, ortalama ya da normal özellikler gösteren”, yani içinde bulunan evrenin genel özelliklerini taşıyan ve uç örnekler barındırmayan okullardır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, TYMM öğretim programlarının henüz uygulamaya yeni başlandığı ortalama koşullarda nasıl bir yansıma bulduğunu anlamak olduğundan, özellikle şehir merkezinde yer alan; öğrenci profili, öğretmen kadrosu ve fiziki koşullar bakımından aşırı düşük ya da yüksek sosyoekonomik özellikler göstermeyen; genel durumu temsil edebilecek nitelikteki devlet okulları araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu tercihle, programın olağan şartlardaki uygulanaşına odaklanılmış, uç koşullardan kaynaklı değişkenliklerin araştırma sonuçlarını bozma olasılığı azaltılmıştır.

Katılımcıların seçiminde dikkate alınan ölçütler ise şöyledir:

- Programların uygulamaya konulduğu birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıflarda öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenleri kapsamak,
- Sosyal bilimler (Türkçe, tarih, coğrafya) ve Fen bilimleri (matematik, fizik, kimya) alanlarını temsil edecek branş çeşitliliğini sağlamak,
- Farklı okul kademelerinden en az dört en fazla 10 öğretmeni kapsamak (İlkokullarda branş bazlı öğretim sınırlı olduğu için diğer kademelere göre daha sınırlı sayıda öğretmen yeterli görülmüştür. Buna karşılık ortaokul ve lise düzeyinde hem branş çeşitliliği hem de öğretmen sayısı artmaktan olduğundan bu kademelerde ölçütleri karşılayan daha fazla öğretmene ulaşılmıştır. Ancak her kademedede aşırı sayıda katılımcı belirlemek; nitel verilerin yönetimi, çözümlenmesi ve derinlemesine analizinin zorlaşmasına yol açabileceğinden nitel araştırmalarda önerilen sınırlarda kalınarak her kademedede en fazla 10 öğretmene ulaşılmaları planlanmıştır).

Bu ölçütlere göre seçilen katılımcı demografikleri tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı	Branş	Cinsiyet	Öğretim Kademesi
Ö1	Sınıf Öğretmeni	Erkek	İlkokul
Ö2	Sınıf Öğretmeni	Kadın	İlkokul
Ö3	Sınıf Öğretmeni	Kadın	İlkokul
Ö4	Sınıf Öğretmeni	Erkek	İlkokul
Ö5	Türkçe	Kadın	Ortaokul
Ö6	Türkçe	Kadın	Ortaokul
Ö7	Matematik	Kadın	Ortaokul
Ö8	Matematik	Kadın	Ortaokul
Ö9	Din Kültürü ve Ahlak bilgisi	Kadın	Ortaokul
Ö10	Din Kültürü ve Ahlak bilgisi	Kadın	Ortaokul
Ö11	Fen Bilimleri	Erkek	Ortaokul
Ö12	Fen Bilimleri	Kadın	Ortaokul
Ö13	Sosyal Bilgiler	Kadın	Ortaokul
Ö14	Sosyal Bilgiler	Erkek	Ortaokul

Katılımcı	Branş	Cinsiyet	Öğretim Kademesi
Ö15	Fizik	Kadın	Lise
Ö16	Matematik	Erkek	Lise
Ö17	Kimya	Erkek	Lise
Ö18	Kimya	Erkek	Lise
Ö19	Tarih	Erkek	Lise
Ö20	Tarih	Erkek	Lise
Ö21	Coğrafya	Erkek	Lise
Ö22	Coğrafya	Erkek	Lise

Verilerin toplandığı okullardaki öğretmenler arasında hem TYMM programlarının uygulanmaya başlandığı sınıf düzeylerinde (1, 5 ve 9. sınıflarda) ders veren öğretmenler belirlenmiş hem de ölçüt olarak belirlenen branş çeşitliliği ve gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmaya katılan 22 öğretmen, çalışmada kullanılan iki farklı veri toplama aracına (Maarif Modeli Kelime İlişkilendirme Testi ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu) yanıt vermeyi kabul eden öğretmenler arasından seçilmiştir. Dolayısıyla katılımcı sayısı ölçüt örnekleme kapsamında belirlenen tüm öğretmenlerle iletişime geçildikten sonra gönüllülük temelinde oluşmuş; sayısal olarak 22’de kalması bu sürecin doğal bir sonucudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında TYMM Kelime İlişkilendirme Testi (MMKİT) ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testleri, uzun süredir bireylerin bilişsel yapılarını anlamada başvurulan yöntemlerden biridir (Johnstone ve Moynihan, 1985; Shavelson, 1973). MMKİT araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Testin geliştirilme sürecinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni (MEB, 2024) temel alınmış; söz konusu modelin kuramsal çerçevesini oluşturan kavramlar esas alınarak 11 madde belirlenmiştir. Bu maddeler, TYMM’nde doğrudan tanımlanmış ve yapılandırılmış şekilde sunulan yaklaşım, çerçeve ve bileşenlere dayanmakta ve hem programın felsefi ve pedagojik yaklaşımlarını hem de uygulama bileşenlerini içermektedir. Testte yer alan maddeler şunlardır:

- Programın Temel Yaklaşımı
- Öğrenci Profili
- Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi
- Beceriler Çerçevesi
- Bütüncül Eğitim Yaklaşımı
- Süreç Bileşenleri
- Öğrenme Kanıtları
- Zamansal Bütünlük
- Ontolojik Bütünlük
- Epistemolojik Bütünlük
- Aksiyolojik Olgunluk

Her bir madde, katılımcıların belirli bir kavramla ilgili bilişsel altyapısını belirlemeyi amaçlamakta; örneğin “Epistemolojik bütünlük denildiğinde aklınıza gelen kavramları yazınız.” şeklinde yöneltmiş açık uçlu bir ifadeye, üç kavramla yanıt verilmesi istenmektedir. Bu doğrultuda test, kısa yanıtlı ve yapılandırılmış bir formatta tasarlanmıştır. Testte TYMM öğretim programlarının temel aldığı yaklaşımlar, çerçeveler ve bileşenlerin yanı sıra, programlarda tanımlanan yetkin ve erdemli öğrenci profilinin öğretmenlerin bilişsel altyapılarında hangi kavramlarla anlamlandırıldığı ortaya konmuştur.

Araştırmada inandırıcılık, tutarlılık ve doğrulanabilirliği sağlamak için özellikle sosyal bilimlerde insan doğasını daha iyi açıkladığı ve daha tutarlı ve kararlı bulgular ortaya konmasına olanak tanıdığı ifade edilen (Cohen, vd., 2007; Miles, vd., 2014) veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Bu bağlamda MMKİT’e ek olarak katılımcıların tamamıyla nitel veri toplama süreçlerinde katılımcıların benzersiz bilgi ve yorumlarını gözlemlemek açısından güçlü bir veri toplama aracı olduğu ifade edilen (Stake, 2010) görüşmeler yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış biçimde hazırlanan görüşme formunda, katılımcıların TYMM öğretim programlarına ilişkin görüşlerinin yanı sıra, modelin uygulanmasına yönelik hazırlık ve uygulama süreçleri ile modelin ders düzeyinde ve genel olarak Türkiye eğitim sistemi üzerinde yaratabileceği değişimlere ilişkin beş soruya yer verilmiş, form görüşme sırasında ortaya çıkabilecek konulara yönelik ek sorular sormaya

olanak tanıyacak biçimde düzenlenmiştir. Görüşme sorularının oluşturulmasında program okuryazarlığı kavramının boyutları olan programı tanıma, hayata geçirme, sorgulama ve programa değer verme çerçeve olarak dikkate alınmıştır. Her iki veri toplama aracını geliştirilmesinde de uzman görüşleri alınmıştır. Buradaki temel amaç nitel araştırmada inandırıcılığı sağlamak için kullanılan ve uzman incelemesi (peer debriefing) olarak adlandırılan (Creswell, 2009) işlemi gerçekleştirmektir. Bu kapsamda, eğitim programları ve öğretim alanından bir öğretim üyesinden, TYMM öğretim programlarında öne çıkan kavramların doğru ve yerinde kullanımı açısından; nitel araştırma yöntemleri alanında lisansüstü düzeyde dersler veren bir öğretim üyesinden ise veri toplama araçlarının nitel araştırma ilkelerine uygunluğu açısından görüş alınmıştır. Her iki forma da bu uzmanların görüşleri doğrultusunda son biçimi verilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, her bir araştırma sorusunun doğasına uygun olarak belirlenmiştir. Birinci araştırma sorusu öğretmenlerin TYMM öğretim programlarında öne çıkan kavramlara yönelik bilişsel altyapılarını ve kavramsal bağlantılarını ortaya koymayı amaçladığından, bu soruya yanıt bulmak üzere TYMM Kelime İlişkilendirme Testi (MMKİT) kullanılmıştır. Bu araç, öğretmenlerin doğrudan programla ilgili görüşlerini değil, programın içerdiği temel kavramlarla ilgili zihinsel çağrışımlarını tespit ederek programları hangi kavramlar üzerinden tanıdıklarını ortaya koymak için tercih edilmiştir. Diğer üç araştırma sorusu ise öğretmenlerin öğretim programlarını sınıf ortamında hayata geçirme deneyimlerine, programlara ilişkin eleştirel değerlendirmelerine ve bu programlardan beklentilerine odaklanmaktadır. Bu nedenle, bu üç soruya yönelik veri toplamak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Etik kurul ve araştırma izinleri alındıktan sonra, hazırlanmış olan veri toplama araçları çevrim içi veya yüz yüze yöntemlerle uygulanmıştır. Veri toplama sürecinden önce, katılımcıların anonimliğini ve mahremiyetini sağlamak amacıyla etik ilkeler ve yasal düzenlemeler dikkate alınmıştır (Czarnota-Bojarska, 2021). Bu doğrultuda katılımcılar, gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiş ve araştırmanın amaçları hakkında bilgilendirilmiştir. Ayrıca araştırma verilerinin saklanması, kullanımı ve korunmasına ilişkin olarak Yükseköğretim Kurulunun (2016) Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi temel alınmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde nitel verilerin belirli temalar içerisinde çeşitli özellikleri yönünden düzenlenmesi ve kavramsallaştırılmasına olanak tanıyan (Yıldırım ve Şimşek, 2013) içerik analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda hem MMKİT hem de görüşmelerden elde edilen katılımcı ifadeleri NVivo 15 yazılımı kullanılarak kodlanmış ve temalar altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada (Keskin, 2020) tarafından ifade edilen program okuryazarlığı boyutlarından *programı tanıma*, *hayata geçirme*, *sorgulama* ve *programa değer verme* dikkate alınmıştır. Bulgularda katılımcı görüşlerinin doğrudan alıntılandığı bölümlerde temsiliyet açısından her bir katılımcının en az bir ya da iki ifadesine yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları program okuryazarlığının boyutları doğrultusunda belirlenen araştırma sorularını cevaplamaya olanak tanıyacak biçimde başlıklar altında sunulmuştur.

Programı Tanıma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin TYMM öğretim programlarını tanıma durumları MMKİT aracılığıyla elde edilen bulgular ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Tablo 2, 3, 4, ve 5'te testteki 11 maddeye karşılık gelen bulgular yer almaktadır.

Tablo 2*TYMM Öğretim Programlarının Temel Aldığı Yaklaşımlar*

Madde	Kodlar	f	Örnek İfadeler
Programın Temel Yaklaşımı	Değerler ve Ahlaki Gelişim	12	değerler eğitimi, erdem, ahlak, millî ve manevi değerlere bağlılık, değer, iyi insan
	Öğrenci Merkezlilik	9	öğrenci merkezlilik, öğrenci merkezli, öğrenciye görelilik, öğrenci hedefli, öğrenci odaklı
	Gelişim Odaklılık	8	gelişim, yetkinlik, hayat boyu öğrenme, bireysel gelişimini, ruh, beden, duygu, zihin gelişimleri
	Yaparak Yaşayarak Öğrenme	4	yaparak yaşayarak öğrenme, yaparak yaşayarak, uygulamalı
	Bütüncül Yaklaşım	4	bütüncül yaklaşım, bütüncül bir bakış
Bütüncül Eğitim Yaklaşımı	Bütüncül ve Çok Yönlü Eğitim	12	bütüncül, çok yönlü, sürekli, her açıdan, genel bir bakış, farklılaştırılmış
	Öğrenme ve Uygulama Süreci	11	öğrenme çıktıları, okul temelli planlama, öğrenme yaşantısı, öğretmen yansımaları, uygulama, bireysel öğrenme
	Akademik ve Ahlaki Gelişim	8	akademik gelişim, dürüstlük, sorumlu, manevi, başarılı, vatanseverlik
	Disiplinler Arası ve Evrensel Yaklaşım	5	disiplinler arası, evrensel, genellenebilirlik, herkese göre

Tablo 2’de öğretim programlarının temel aldığı yaklaşımlar “Programın Temel Yaklaşımı ve Bütüncül Eğitim Yaklaşımı” başlıkları altında ele alınmıştır. Katılımcıların programın temel yaklaşımını özellikle “değerler ve ahlak” (f=12) kavramı ile anlamlandırdığı; bu bağlamda *değerler eğitimi, erdem, ahlak, millî ve manevî değerlere bağlılık* gibi ifadeleri kullandığı görülmektedir. Bunu sırasıyla “öğrenci merkezlilik” (f=9) *öğrenci merkezli, öğrenciye görelilik, öğrenci odaklı*

gibi ifadelerle ve “gelişim odaklılık” (f=8) *gelişim, yetkinlik, hayat boyu öğrenme* gibi kavramlar takip etmektedir.

Bütüncül eğitim yaklaşımı kapsamında ise öğretmenler, bu yaklaşımı en çok “bütüncül ve çok yönlü eğitim” (f=12) kavramlarıyla anlamlandırmakta; bu kapsamda *bütüncül, çok yönlü, sürekli, her açıdan, genel bir bakış, farklılaştırılmış* gibi ifadeler kullanmaktadırlar. Bunun ardından “öğrenme ve uygulama süreci” (f=11) *öğrenme çıktıları, okul temelli planlama, öğrenme yaşantısı, öğretmen yansımaları, bireysel öğrenme* ve “akademik ve ahlaki gelişim” (f=8) *akademik başarı, dürüstlük, sorumluluk, maneviyat, vatanseverlik* kavramları gelmektedir.

Tablo 3

TYMM Öğretim Programlarının Temel Aldığı Çerçeveseler

Madde	Kodlar	f	Örnek İfadeler
Beceriler Çerçevesi	Alan Becerileri	13	alan becerisi, uygulama, gerçekleştirme, kullanan, yeterlilik, donanım, başarı
	Üst Düzey Düşünme	9	bilişsel, eleştirel düşünme, problem çözme, muhakeme, sorgulama, araştırma
	Sosyal ve Duygusal Beceriler	4	sosyal, duygusal, birlikte hareket, yaşama yönelik
	Kavramsal Beceriler	3	kavramsal, dil becerisi
	Okuryazarlık	3	okuryazarlık
	Zaman ve Süreç Yönetimi	3	zamanı algılama, zaman, süreç
	Yetenek ve Eğilimler	4	yetenek, yetkinlik, ilgi, eğilimler
Erdem- Değer- Eylem Çerçevesi	Değerler ve Ahlak	30	ahlaklı, değer, saygı, dürüstlük, iyi, sorumluluk, öz saygı, hak, liyakat, hakkaniyetli, adalet, ön yargısız
	Toplumsal Uyum	11	toplum, uyum, çevre, kültür, faydalı

Öğretmenlerin TYMM öğretim programlarının temel aldığı çerçevelere ilişkin bilişsel altyapıları, “Beceriler Çerçevesi ve Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi” olarak iki ana başlık altında belirlenmiştir. Tabloda bu iki başlık altında elde edilen öğretmen ifadeleri sunulmuştur. Öğretmenler beceriler çerçevesini en çok “alan becerileri” (f=13) ile anlamlandırmış; bu bağlamda *alan becerisi, uygulama, gerçekleştirme, yeterlilik, başarı* gibi ifadeleri kullanmıştır. Bunu, “üst düzey düşünme” (f=9) *bilişsel, eleştirel düşünme, problem çözme, muhakeme, sorgulama, araştırma* ve “sosyal ve duygusal beceriler” (f=4) *sosyal, duygusal, birlikte hareket, yaşama* yönelik izlemektedir.

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi altında ise öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı kavram “değerler ve ahlak” (f=30) olmuştur. Bu bağlamda *ahlaklı, değer, saygı, dürüstlük, iyi, sorumluluk, öz saygı, hak, liyakat, adalet, ön yargısız* gibi ifadeler yer verildiği görülmektedir. Bunun yanında öğretmenler, bu çerçeveyi “toplumsal uyum” (f=11) kavramı ile de anlamlandırmakta; *toplum, uyum, çevre, kültür, faydalı* gibi kavramları ön plana çıkarmaktadırlar.

Tablo 4*TYMM Öğretim Programlarının Temel Aldığı Diğer Bileşenler*

Madde	Kodlar	f	Örnek İfadeler
Süreç Bileşenleri	Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi	12	erdem, değer, eylem, ahlak
	Öğrenme Süreci ve Hedefler	11	öğrenme hedefleri, öğrenme süreci, öğrenmeyi öğrenme, hedef belirleme, öğrenme yaşantıları
	Beceriler ve Yeterlilik	9	beceriler, yeterlilik, etkililik, verimlilik, seçim
	Ölçme ve Değerlendirme	8	ölçme, değerlendirme, yorumlama, sentez, çözümleme, geri bildirim
	Öğrenci Profili	4	öğrenci profili, öğrenci
Öğrenme Kanıtları	Ölçme ve Değerlendirme	20	ölçme-değerlendirme, puanlama, ölçüm, ölçme araçları, tanılayıcı, tamamlayıcı, dönüt, geri bildirim, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi
	Performans ve Ürün	9	performans, ürün, sonuç, kullanan, araştıran, uygulayan
	Uygulama Örnekleri	5	ödev, proje, sınav, yorumlama, ürün
	Öğrenme Çıktıları	3	öğrenim, sonuç, kazanım
Öğrenci Profili	Değerler ve Ahlak	16	erdemli, ahlaklı, ahlaki, değerli, değer, ahlaksızlık, vatansever, adaletli, saygılı
	Araştırmacı ve Analitik Yaklaşım	9	sorgulayan, analitik, araştırmacı, aktif katılımcı, araştıran
	Beceriler ve Yetkinlikler	8	yetkin, beceri, becerikli, yetenek, üretici
	Öğrenci Merkezlilik	5	öğrenci merkezli, öğrenci hedefli, öğrenci aktif, öğrenci katılımı
	Akademik Gelişim	4	akademik bilgi düzeyi, öğrenme yeterliliği, bilgi düzeyi
	Kişilik Özellikleri	4	üretken, iyi insan, sorumluluk sahibi, ön hazırlıklı
	Kişisel ve Sosyal Gelişim	3	özgün ifade, sosyal ilişkileri, kişisel alan

Tabloya göre öğretmenlerin TYMM öğretim programlarının temel aldığı diğer bileşenlere ilişkin bilişsel altyapılarında çeşitli kavramlar ön plana çıkmaktadır. Süreç bileşenleri bağlamında öğretmenlerin en çok ilişkilendirdiği kavramlar arasında “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi” (f=12) yer almakta ve bu çerçeve *erdem, değer, eylem, ahlak* gibi ifadelerle tanımlanmaktadır. Bunu izleyen “Öğrenme Süreci ve Hedefler” (f=11) kavramı, öğretim programının hedef yapısını ve öğrenmeye dair süreci açıklamak üzere öğrenme hedefleri, öğrenmeyi öğrenme, öğrenme yaşantıları gibi terimlerle anlamlandırılmaktadır. Üçüncü sırada ise “Beceriler ve Yeterlilik” (f=9) yer almakta olup, bu kavram *beceriler, yeterlilik, etkililik, verimlilik* gibi ifadelerle tanımlanmaktadır.

Benzer şekilde, öğrenme kanıtlarına ilişkin bilişsel yapılarını yansıtan kavramlar içerisinde en çok öne çıkan başlık “Ölçme ve Değerlendirme” (f=20) olmuştur. Öğretmenler bu kavramı *ölçme-değerlendirme, puanlama, ölçüm, ölçme araçları, tanılayıcı, tamamlayıcı, dönüt, geri bildirim, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi* gibi çeşitli ifadelerle anlamlandırmaktadır. İkinci olarak öne çıkan kavram “Performans ve Ürün” (f=9) olup, öğretmenler bu başlık altında *performans, ürün, sonuç, kullanan, araştıran, uygulayan* gibi ifadelerle yer vermiştir. Üçüncü sırada ise “Uygulama Örnekleri” (f=5) yer almakta; bu kavram *ödev, proje, sınav, yorumlama, ürün* gibi kavramlarla açıklanmıştır.

Ayrıca öğrenci profili bağlamında öğretmenler, TYMM programlarında öğrenci profilini en çok “Değerler ve Ahlak” (f=16) kavramıyla ilişkilendirmekte ve bu kavramı *ahlaklı, erdemli, adaletli, saygılı, vatansever* gibi ifadelerle açıklamaktadırlar. Bunun ardından “Araştırmacı ve Analitik Yaklaşım” (f=9) gelmekte; bu kavram *sorgulayan, araştırmacı, analitik, aktif katılımcı* gibi niteliklerle tanımlanmaktadır. Üçüncü sırada yer alan “Beceriler ve Yetkinlikler” (f=8) ise öğretmenler tarafından *beceri, yetkin, üretici, yetenekli* gibi ifadelerle anlamlandırılmaktadır.

Tablo 5*Programlarda Öğrenci Profiline Atfedilen Yetkin ve Erdemli İnsanın Özellikleri*

Madde	Kodlar	f	Örnek İfadeler
Zamansal Bütünlük	Zamansal Süreklilik	17	geçmiş, gelecek, bugün, şu an, uzun vadeli, anlık değil, devamlı eğitim, köklerden geleceğe, yakından uzağa
	Zaman ve Süreç Yönetimi	6	zaman, zaman yönetimi, plan, etkin ders saati
	Toplumsal ve Bireysel Huzur	4	huzurlu, toplum, aile, insan
	Hayat Boyu Öğrenme	4	hayat boyu öğrenme, her aşamasında, her daim, eğitim hayatı
Ontolojik Bütünlük	Ruh ve Beden Bütünlüğü	22	ruh, beden, kalp, sağlık, bütüncül, bütünsellik
	Gelişim ve Hazırbulunuşluk	6	gelişim, hazır olma
	Varoluş	4	varlık, var olma, madde, bilinç
	Değer ve Estetik Yönelimler	2	ahlaki, estetik
Epistemolojik Bütünlük	Bilgiye Erişim ve Kullanım	11	bilgi, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma
	Düşünme Becerileri	9	düşünme, çok yönlü düşünme, analitik, ve eleştirel düşünme
	Anlamlandırma ve Yorumlama	6	anlamli, yorumlama, algılama, bakış açısı
	Bilimsel Yöntem	6	problem çözme, bilim, kanıt, yöntem
	Öğrenme Süreci	4	öğrenme, ne, nasıl, niçin öğrenmeli
Aksiyojik Olgunluk	Ahlak	10	ahlak, etik, dürüst
	Değer	6	değer, değerler, değer sahibi
	Duygusal ve Bilişsel Yönelim	5	duygu, düşünce, bakış açısı, algılama
	Estetik	3	estetik, estetik bilinç, irade
	Değişim ve Süreç	3	süreç, değişim, dinamik

TYMM öğretim programlarında öğrenci profiline atfedilen yetkin ve erdemli insan tanımı; zamansal, ontolojik, epistemolojik bütünlük ve aksiyolojik olgunluk kavramları üzerinden ele alınmaktadır. Tablo 5'e göre zamansal bütünlük kapsamında öğretmenlerin en çok ilişkilendirdiği kavram “Zamansal Süreklilik” (f=17) olmuştur. Bu kavram öğretmenlerin bilişsel altyapılarında *geçmiş, gelecek, bugün, şu an, uzun vadeli, devamlı eğitim* gibi ifadelerle anlam bulmuştur. Ardından gelen “Zaman ve Süreç Yönetimi” (f=6) kavramı, *zaman yönetimi, plan, etkin ders saati* gibi unsurların altını çizerken; “Toplumsal ve Bireysel Huzur” (f=4) ise *huzurlu, toplum, aile, insan* gibi sözcüklerle anlam bulmuştur.

Ontolojik bütünlük alanında öne çıkan ilk kavram “Ruh ve Beden Bütünlüğü” (f=22) olmuştur. Öğretmenler bu kavramı *ruh, beden, kalp, sağlık, bütüncül* gibi ifadelerle tanımlamıştır. Bunu izleyen “Gelişim ve Hazırbulunuşluk” (f=6) kavramı *gelişim, hazır olma* gibi ifadelerle, “Varoluş” (f=4) kavramı ise *varlık, bilinç, madde* gibi ifadelerle ele alınmıştır.

Epistemolojik bütünlük başlığı altında ise öğretmenlerin en çok atıf yaptığı kavram “Bilgiye Erişim ve Kullanım” (f=11) olmuştur. Bu kavram *bilgiye erişme, bilgiyi kullanma* gibi ifadelerle ele alınmıştır. Ardından gelen “Düşünme Becerileri” (f=9) *analitik, eleştirel, çok yönlü düşünme* kavramlarıyla, “Anlamlandırma ve Yorumlama” (f=6) kavramı ise *anlamlı, yorumlama, algılama, bakış açısı* gibi terimlerle ifade edilmiştir.

Son olarak, aksiyolojik olgunluk başlığında öğretmenlerin en çok ilişkilendirdiği kavram “Ahlak” (f=10) olmuştur. Öğretmenler bu kavramı *ahlak, etik, dürüst* gibi ifadelerle tanımlamıştır. Bunun yanında “Değer” (f=6) kavramı *değer sahibi, değerler* gibi ifadelerle, “Duygusal ve Bilişsel Yönelim” (f=5) ise *duygu, düşünce, bakış açısı, algılama* gibi kavramlarla açıklanmıştır.

Programı Hayata Geçirme

Öğretmenlerin TYMM öğretim programlarını hayata geçirme süreçleri görüşmelerden elde edilen bulgular ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların TYMM öğretim programlarına yönelik 2024-2025 eğitim öğretim yılı uygulama öncesi hazırlıkları ve yıl içinde yapılan uygulamaları hakkında görüşleri alınmıştır.

Tablo 6*Programları Uygulama Öncesi Hazırlıklar ve Yapılan Uygulamalar*

2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı Uygulama Öncesi Hazırlıklar		n	f
Kodlar	Hizmet içi eğitime katıldım	16	17
	Programı inceledim	6	6
	Bireysel araştırma yaptım	4	4
	Ders kitaplarını inceledim	2	2
	Meslektaşlarla inceledik	1	1
2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı İçinde Yapılan Uygulamalar		n	f
Kodlar	Ders kitabını takip ediyorum	9	9
	Teknolojiyi kullanıyorum	6	6
	Öğrenci merkezli etkinlikler yapıyorum	5	5
	Süreç değerlendirme formlarını kullanıyorum	3	3
	Yöntem teknik çeşitliliğine dikkat ediyorum	3	4
	Ders planı hazırlıyorum	2	2
	Öğrenci seviyesine uyarlıyorum	2	3
	Paydaşlarla iş birliği yapıyorum	2	2

Tablo 5’ya göre katılımcıların 2024-2025 eğitim öğretim yılı öncesi programa yönelik hazırlık çalışmalarının başında hizmet içi eğitimler gelmektedir (f=17). Bu bağlamda bazı katılımcı ifadeleri şöyledir: “Ö6: Öğretim yılı başlangıcında eğitim seminerlerine katıldım, Ö3: TYMM ile ilgili eğitimleri alarak sürece hazırlık aşamasını yaptık, Ö22: MEB tarafından hazırlanan seminerlere katıldım.” Katılımcıların hazırlık sürecindeki bir diğer uygulamaları ise programı incelemek (f=6) (Ö5: Hazırlık süreci olarak yeni müfredatı inceledim, Ö7: Dersime dair öğretim programını inceledim.), bireysel araştırma yapmak (f=4) (Ö11: Kendi araştırmalarımız, incelemelerimiz, Ö21: Alanda yapılan yenilikleri takip ettim.), ders kitaplarını incelemek (f=2) ve meslektaşlarıyla birlikte değerlendirmeler yapmak (f=1) olmuştur.

Katılımcı ifadelerine göre yapılan hazırlıklar 2024-2025 eğitim öğretim yılındaki uygulamalara ise çeşitli şekillerde yansıtılmaya çalışılmıştır. Buradaki en yaygın uygulama ders kitaplarının kullanımı (f=9) olmuştur (Ö15: Uygulama

sırasında ders kitabındaki etkinlikleri birebir uyguladım, Ö10: Kitabı etkinlik ve ödevleri ile birebir işliyorum, Ö12: Modeli uygularken en önemli kaynağım ders kitabı oldu.). Katılımcıların programların uygulanmasında yaygın olarak tercih ettikleri bir diğer eylem ise teknolojiyi kullanmaktır (f=6). Bu noktada özellikle EBA'nın vurgulandığı görülmektedir (Ö16: Teknolojiyi kullanılırım, Ö14: Kitaplardaki EBA içeriklerini uygulamaya özen gösterdim, Ö8: EBA ile etkileşim hâlinde gidilir.). Öğretmenler programların uygulanmasında öğrenci merkezli etkinlikleri tercih ettiklerini (f=5) ifade etmişlerdir (Ö20: Ders içinde öğrenciyi aktif şekilde dersin ilerlemesini sağlıyoruz, Ö18: Öğrencileri sınıf içerisinde gruplara ayırarak çalışmalar yaptırıyorum.). Ayrıca öğretmenlerin süreç değerlendirme formlarını kullandıkları (f=3), yöntem ve teknik çeşitliliğine dikkat ettikleri (f=3), ders planı hazırladıkları (f=2), içerikleri öğrenci seviyesine uyarladıkları (f=2) ve paydaşlarla iş birliği yaptıkları (f=2) belirtilmiştir.

Programı Sorgulama

Öğretmenlerin TYMM öğretim programlarını sorgulama süreçleri program hakkındaki görüşlerinden hareketle ifade edilmiştir. Bu noktada katılımcılara programın farklı boyutlarıyla ilgili çeşitli görüşleri söz konusudur.

Tablo 7

TYMM Öğretim Programına Yönelik Genel Görüşler

Katılımcı Görüşleri	n	f
Program içeriği yoğun	7	8
Öğrenci merkezli	5	5
Öğrenci seviyesine uygun değil	5	5
Programı başarılı buluyorum	5	6
Kitaplar etkinlik odaklı	3	3
Millî ve manevi değerlere uygun	3	3
Özensiz ve aceleci bir biçimde hazırlanmış	3	3
Program yaşama yakın	3	3
Özenli bir biçimde hazırlanmış	2	2
Program ders kitaplarına yansımıyor	2	2

Tablo 7 incelendiğinde programın içeriğinin yoğun olduğu en fazla ifade edilen görüş olarak öne çıkmaktadır (f=8) (Ö17: *Sadeleştirilebilir. Konular yetişmiyor; Ö16: Anlamsız uzun içerikler var; Ö21: Ancak programlar genel olarak çok yoğun durumdadır.*). Bunun yanı sıra, programın öğrenci merkezli bir yapıda olduğu (f=5) dile getirilmiştir (Ö12: *Öğrencileri gerçekten aktif kılan bir modeldir; Ö10: Öğrenciyi aktif bir şekilde eğitimin içine katmayı amaçladığı için güzel bir eğitim modeli.*). Ancak, bazı öğretmenler programın öğrenci seviyesine uygun olmadığını (f=5) da (Ö20: *Eklenen kaynakların öğrenci seviyesine uygun olmaması işimizi zorlaştırıyor; Ö13: Kitaptaki sorular bulunduğum okuldaki öğrencilere çok basit geliyor.*) vurgulamıştır.

Katılımcıların bir kısmı programı başarılı bulduklarını (f=6) ifade ederken; (Ö14: *Programın beni heyecanlandırıldığını ve mutlu ettiğini ifade etmek istiyorum; Ö19: Çok güzel bir uygulama olduğunu bildirmek isterim; Ö4: Programlardaki sadeleşmeyi olumlu buluyorum.*) az sayıda katılımcı ise özensiz ve aceleci bir biçimde hazırlandığını (f=3) belirtmiştir. Programın yaşama yakınlığı (f=3), içeriğinin millî ve manevi değerlere uygunluğu (f=3) ve özenli bir biçimde hazırlanması (f=2) olumlu bulunan diğer yönler arasında yer almıştır. Ayrıca, bazı katılımcılar kitapların etkinlik odaklı olduğunu (f=3) fakat program bakış açısının ders kitaplarına yeterince yansımadığını (f=2) ifade etmiştir.

Programa Değer Verme

Öğretmenlerin TYMM öğretim programlarına değer verme süreçleri öğretim faaliyetlerine ve Türk eğitim sistemine yönelik programlardan beklentileri üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 8

Katılımcıların Öğretim Faaliyetlerine ve Türk Eğitim Sistemine Yönelik Programlardan Beklentileri

Öğretim Faaliyetlerinde Beklenen Değişiklikler		n	f
Kodlar	Aktif öğrenmeyi artırır	7	8
	Yorumlama becerisi kazandırır	4	6
	Anlamli öğrenmeyi sağlar	4	4
	Bütüncül gelişmeyi sağlar	3	4
	Değer eğitimini güçlendirir	4	4
	Araştırma becerisi kazandırır	3	3
	Kendini ifade edebilen bireyler yetiştirmeyi sağlar	3	3
	Üst düzey düşünme becerilerini geliştirir	3	3
	Alan bilgisi sınırlanır	2	2
	Değişim olmaz	2	2
	İlgi çekicilik azalır	2	2
	Okuryazarlık becerisi kazandırır	2	2
	Öğrenmeyi öğrenme becerisini kazandırır	2	2
Eğitim Sisteminde Beklenen Değişiklikler		n	f
Kodlar	Değerlere sahip bireyler yetiştirmeyi sağlar	6	6
	Öngöremiyorum	3	3
	Çok yönlü gelişen bireyler yetişir	2	2
	Umutlu değilim	2	2
	Paydaşların aktif katılımını sağlar	1	1

Katılımcıların öğretim faaliyetlerine yönelik beklentileri incelendiğinde, programların öncelikle aktif öğrenmeyi artırma potansiyeline sahip olduğu görüşü öne çıkmaktadır (f=8) (Ö19: *Öğrenci daha etkin olabilir, Ö8: Öğrenci verilen etkinlikler sayesinde derste daha aktif rol oynamaktadır*). Bununla birlikte, programların öğrencilere yorumlama becerisi kazandırma (f=6) (Ö9: *Öğrencilerin okur yazarlık yorumlama yetileri geliştirir, Ö13: Bu model ezberci sistemi değişip yorum yapabilmeyi artırmaya çalışıyor*) ve anlamli öğrenmeyi sağlama (f=4) konusunda da (Ö17: *Ezbercilikten uzak. Anlamli öğrenme, Ö5: Dersi hayat ile bütünleştirmeye yarayabilir*) katkı sağlayacağı ifade edilmiştir.

Katılımcıların Türk eğitim sistemine yönelik beklentileri incelendiğinde, çoğunlukla TYMM öğretim programlarının değerlere sahip bireyler yetiştirmeye katkı sağlayacağı ifade edilmiştir (f=6) (Ö7: *Millî ve manevi değerlere sahip, analitik düşünebilen, yetkin öğrencilerin yetiştirilmesine destek olabilir, Ö1: Eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana, erdemli insandan ise nihai hedef olan “Huzurlu Aile ve Toplum” ile “Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsan”a ulaşılabilir.*). Bunun yanında bazı katılımcılar programın etkilerine yönelik öngöründe bulunamadıklarını belirtmiş (f=3), (Ö2: *Sonucu uzun vadede göreceğiz, Ö18: Zaman gösterecek.*) bir kısmı ise umutlu olmadıklarını dile getirmiştir (f=2). Çok yönlü gelişen bireyler yetiştirileceği yönünde görüşler (f=2) bulunurken, bir katılımcı da paydaşların aktif katılımının sağlanacağı yönünde beklenti ifade etmiştir (f=1).

Tartışma ve Sonuç

Programı tanıma boyutunda, öğretmenlerin çok yönlü ve bütüncül eğitim, karakter gelişimi, öğrenci merkezli yaklaşım, farklılıklara duyarlılık, yenilikçi ve öğrenen odaklı öğretim anlayışı ile beceri temelli eğitim gibi kavramlara vurgu yaptığı anlaşılmaktadır. Bu kavramlar, TYMM öğretim programlarının temel unsurları arasında yer almaktadır (MEB, 2024). Öğretmenlerin söz konusu kavramlara ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek olması, programın amaçlarına uygun biçimde uygulanmasını desteklemekte ve uygulama sürecindeki etkililiği artırmaktadır (Bay vd., 2017). Görece az sayıda öğretmenin yalnızca MEB tarafından sunulan hizmet içi eğitimlerle yetinmeyip bireysel çabalarla ya da meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışmalar yürütmeleri, öğretmenlerin programın tanınmasına yönelik girişimlerinin mevcut olduğunu göstermektedir. Katılımcıların yalnızca sınırlı bir kesiminin bu tür ekstra çabalara yönelmesi dikkat çekicidir. TYMM öğretim programlarının tanınmasına yönelik çalışmalar öğretmenlerin öğretim programını etkili bir şekilde tanımlarına katkı sağlayacaktır. Öğretim programının öğretmenler tarafından yeterince tanınmaması/anlaşılmaması uygulama sürecinde sınırlılıklara neden olabilir (Çoğmen ve Yılmaz Özceli, 2024; Demeuse ve Christine, 2016; Doğan ve Semerci, 2016; Kahraman, 2020). Alan yazını incelendiğinde, öğretmenlerin programın temel kavramlarına olan hâkimiyetlerinin artmasının, uygulama sürecindeki başarıyı olumlu yönde etkileyebileceği görülmektedir (Pinar vd., 1995; Sural ve Dedebe, 2018).

Programı hayata geçirme boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde (bkz. Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8), öğretmenlerin önemli bir kısmının, literatürdeki önceki araştırmaları destekler şekilde, programın genel yapısını olumlu değerlendirdiği görülmektedir (Boncuk, 2021; Dikbayır & Bümen, 2016; Güleş, 2022; Kahraman, 2020). Katılımcılar özellikle ders kitaplarının ve teknolojik araçların kullanımını desteklediklerini ve programın aktif öğrenme ile değer kazanımına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler, programı yapısal olarak güçlü ve kapsamlı bir doküman olarak tanımlamıştır. Bu yönüyle, öğretmenlerin programın belirli bileşenlerine yönelik uygulamayı destekleyici yaklaşımlar geliştirdiği söylenebilir. Öte yandan, programın içeriğinin yoğun bulunması, öğrenci seviyesine uygunluk konusunda bazı çekinceler ve zaman yönetimi ile ilgili yaşanan sorunlar, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda karşılaştığı potansiyel zorluklara işaret etmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin TYMM öğretim programlarının uygulama sürecinde beklenen esnekliği sağlamakta (Ariav, 1991; Ben-Peretz, 1990) zaman zaman zorlandığı anlaşılmaktadır. Programın etkili biçimde uygulanabilmesi için, öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin artırılması gerektiği (Karakuyu, 2023) ve bu bağlamda materyal, kaynak ve teknolojilerin programla uyumlu şekilde kullanımının önem taşıdığı (Keskin, 2020) görülmektedir. Benzer biçimde, araştırma bulguları da öğretmenlerin öğretim programlarının ders kitapları, dijital araçlar ve hazır materyallerle desteklenerek daha etkili uygulanabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda programın işleyişine dair eleştirel ve sorgulayıcı bir farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin hem programın güçlü yönlerini tanıdığı hem de geliştirilmesi gereken yönleri eleştirel biçimde değerlendirdiği, çok yönlü ve dengeli bir yaklaşım benimsediği söylenebilir.

Programı sorgulama boyutuna ilişkin öğretmenlerin belirli açılardan eleştirel değerlendirmeleri olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin değerler ve ahlaki gelişime yapılan vurguyu olumlu görmelerine rağmen bilişsel hedeflerin geri planda kalmasına yönelik eleştirileri, sorgulayıcı ve eleştirel yaklaşımlarla programı sorguladıklarını göstermektedir (Keskin, 2020). Araştırmaya katılan öğretmenlerin TYMM öğretim programlarının güçlü ve zayıf yanlarını analiz etmeleri öğretmenlerin sadece teknik uygulayıcılar olmadıklarını göstermektedir (Çoğmen ve Yılmaz Özelci, 2024). Bazı öğretmenlerin TYMM öğretim programlarının aceleci bir şekilde hazırlandığını ve sunum biçiminin sahada

her zaman güven yaratmadığını düşünmeleri, programı sorguladıklarını ve bu sorgulamanın uygulama süreçlerine yönelik güvensizlik yaratabildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin programın somut etkileri ve uzun vadeli sonuçları hakkında belirsizlik yaşaması, programın başarısına yönelik şüpheli ve sorgulayıcı bakış açılarının olduğunu ortaya koymaktadır. Burada dikkat çekici bir sonuç öğretmenlerin programın kazanımları, içerik yapısı, pedagojik temelleri, toplumsal ve kültürel uygunluğu açısından herhangi bir değerlendirme yapmamalarıdır (Öztürk, 2012).

Programa değer verme boyutuna ilişkin öğretmenlerin genel olarak olumlu algıları olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin programa değer vermeleri program okuryazarlığı bakımından olduğu kadar TYMM öğretim programları gibi güncel programların sahada karşılık bulması bakımından önemlidir. Literatürde öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik olumsuz algı/tutumlarının olduğu belgeleyen araştırmalar bulunmaktadır (Karaer, 2006; Tekbıyık ve Akdeniz, 2015). Bu araştırmada öğretmenlerin TYMM öğretim programlarına yönelik kısmen olumsuz tutumları olsa da genel olarak benimseyici bir yaklaşıma sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin benimsemediği ve inanmadığı programlar Ertürk'ün (2013) ifadesiyle “süs gibi kalmaya mahkûm” olacaktır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin programa belirli açılardan değer yüklediği gözlenmiştir. Programın millî-manevi değerlere uygun ve günlük yaşamla bağlantılı bulunması, öğretmenlerin pedagojik ve kültürel beklentilerinin karşılanmasına yönelik bir önem atfettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin programı özellikle değerler eğitimi ve ahlaki gelişim boyutuyla değerlendirmeleri programın ilgili boyutlarına değer atfettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin TYMM öğretim programlarına yönelik dört boyutta sundukları görüş ve değerlendirmeler, program okuryazarlığı düzeylerinin çok katmanlı bir biçimde şekillendiğini göstermektedir. Araştırma bulguları öğretmenlerin, programı tanıma boyutunda çok yönlü, öğrenci merkezli ve değer temelli eğitim anlayışına dair farkındalık geliştirdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin yalnızca bir kez hizmet içi eğitime katıldıklarını belirtmeleri ve önemli sayıda katılımcının (n=13) programı tanımaya yönelik bireysel çabalarının hâlen sürdüğünü ifade etmeleri, TYMM'nin kapsamlı değişiklikler içermesi dikkate alındığında, öğretim programına ilişkin tanıtım ve rehberlik çalışmalarının sürekli hâle getirilmesine yönelik bir ihtiyaca işaret etmektedir. Programı hayata geçirme boyutunda ise öğretmenler, programa yönelik kabul

edici bir yaklaşımda oldukları fakat yoğun içerik, zaman yönetimi ve öğrenci düzeyine uyarılma gibi uygulama sorunlarını da sıklıkla vurgulamış, teknik uygulayıcı rolünün ötesine geçerek pedagojik yorumlama ihtiyaçlarına dikkat çekmişlerdir. Programı sorgulama boyutunda, değerler eğitimi ve ahlaki gelişime yapılan vurgu öğretmenler tarafından olumlu karşılanırken, bilişsel hedeflerin geri planda kalması eleştirilmiştir; bunun yanında programın hazırlık sürecine ve sahadaki yansımalarına dair güvensizlik ifade edilmiş, ancak eleştirilerin çoğunlukla yüzeysel kaldığı, içerik yapısı ve pedagojik temeller üzerine değerlendirmelerin belirli kavramlara odaklandığı görülmüştür. Programa değer verme boyutunda ise genel olarak olumlu ve benimseyici bir tutum dikkat çekmekte; millî-manevi değerlerle uyum ve günlük yaşamla bağlantılı içeriklere vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin TYMM öğretim programlarına yönelik deneyimlerinin, teknik bilgiyle sınırlı kalmayıp pedagojik, duyuşsal ve kültürel boyutları içeren çok katmanlı bir ilişkiyle şekillendiği ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Felsefi yaklaşımı, bilgi, beceri ve değer anlayışı, okuryazarlık türlerine dair sunduğu çerçeve özgün yapı düşünüldüğünde TYMM'nin kapsamlı değişimler içerdiği söylenebilir. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin TYMM ve getirdiği değişimlere yönelik farkındalıklarının mevcut olduğu fakat geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Programın içerik yoğunluğu ve zaman yönetimi sorunları göz önüne alındığında, öğretmenlere esneklik tanıyan modüler yapılar, uyarlanabilir öğrenme çıktıları ve alternatif öğretim stratejileri sunulması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda modelin uygulamalı ve branşa özgü yansımalarıyla birlikte anlaşılabilmesi için hizmet içi eğitimlerin sürdürülmesi önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Hizmet içi eğitim programlarının içeriği, pedagojik yöntemleri ve sürdürülebilirliği üzerine yürütülecek boylamsal değerlendirme çalışmaları, öğretmen öğrenmesini destekleyecek veriler ortaya koyabilir. Bu bağlamda araştırmacıların öğretmenlerden gelen geri bildirimleri sistematik biçimde toplamaları ve bu verileri dijital ya da yerel temelli geri bildirimler oluşturmaları önerilebilir.

Extended Summary

Introduction

The rapid changes in knowledge, technology, and science necessitate that education systems adopt a dynamic structure and undergo continuous updates (Susam & Demir, 2020). However, this updating process cannot be achieved without modifications to the curricula, which serve as the reference framework of the education system. Curricula that are appropriately structured in line with educational objectives are expected to play a functional role in achieving intended outcomes and supporting teachers' adaptation to new educational demands (Çıray et al., 2015; Davis & Krajcik, 2005). In this context, curriculum development and revision efforts have been carried out in Türkiye since 1924. The most recent revision occurred in 2024 with the introduction of the Century of Türkiye Education Model curricula. These new curricula were implemented during the 2024 academic year in preschool, the first grade of primary school, the fifth grade of middle school, and the ninth grade of high school, with plans for gradual expansion to all grade levels.

The quality of curricula should not be evaluated independently of teachers' competencies in implementing them (LaChausse et al., 2014; Valcke et al., 2007). In this regard, teachers' abilities to understand, interpret, evaluate, adapt, and ultimately implement the curriculum will be key to the practical application of the Century of Türkiye Education Model in practice. Accordingly, research focusing on teachers' curriculum literacy experiences related to the Century of Türkiye Education Model may contribute to the more effective planning of pre-service and in-service teacher education. Such research may also provide critical insights into improving the understanding and effectiveness of the model in practice.

This study aims to examine how the Century of Türkiye Education Model curricula are enacted in classrooms based on teachers' curriculum literacy. In this respect, the study aims to both describe the current state and provide evidence-based recommendations for the effective implementation of curriculum. Curriculum literacy is conceptualized as a multidimensional construct comprising four components: recognizing the curriculum, implementing it in classroom processes, critically evaluating its strengths and weaknesses, and internalizing its guidance through valuing it (Keskin, 2020). Based on this framework, the study seeks to answer the following research questions:

- Recognizing the Curriculum: With which concepts do teachers associate the new terminology introduced in the updated curriculum?
- Implementing the Curriculum: What are teachers' experiences regarding the implementation of the curriculum in classroom settings?
- Critically Evaluating the Curriculum: What are teachers' opinions about the curriculum?
- Valuing the Curriculum: What are teachers' expectations from the curriculum?

Since the Century of Türkiye Education Model curricula were introduced less than a year ago, how teachers experience the model, the changes it has brought to the teaching environment, and the expectations it generates for the future have yet to be fully explored. Therefore, investigating the experiences of teachers from various levels and subject areas during the first year of implementation through the lens of curriculum literacy, defined as a professional competency, is considered significant. This is because the success of newly developed curricula is known to depend heavily on teacher quality (LaChausse et al., 2014). It is anticipated that this study will yield functional insights into how teachers from different subject areas perceive and reflect the curriculum in practice. The findings are expected to inform the development of recommendations related to teacher education, curriculum development, and implementation processes.

Methodology

In this study, a qualitative case study design was employed. The implementation of the Century of Türkiye Education Model curriculum was examined through the lens of teachers' curriculum literacy. Since the experiences of teachers from various educational levels and subject areas were evaluated within the framework of the model, the case study design was considered a holistic single case study (Creswell, 2009; Stake, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2013).

As this is a qualitative study, the concept of trustworthiness was adopted instead of the traditional notions of validity and reliability emphasized by the positivist paradigm during the participant selection, development of data collection tools, data gathering, and analysis processes. Trustworthiness focuses on criteria such as credibility, dependability, confirmability, and transferability rather than statistical metrics, and it is essential to apply at least several of these criteria to ensure the accuracy of findings (Creswell, 2007; 2009).

Research data were collected from 22 teachers working in public schools. As the study is designed as a qualitative case study, purposive sampling methods were employed to select participants who could best meet the research's information needs and support transferability (Fraenkel & Wallen, 2009). Data collection tools included the the Century of Türkiye Education Model Word Association Test (MMWAT) and a semi-structured interview form. After obtaining ethical approval and research permits, data were collected through both online and face-to-face methods. Prior to data collection, ethical principles and legal regulations were considered to ensure participant anonymity and confidentiality (Czarnota-Bojarska, 2021). Accordingly, participants were selected voluntarily and informed about the research objectives. Additionally, the storage, use, and protection of research data were carried out following the Scientific Research and Publication Ethics Directive of the Turkish Higher Education Council (2016). The collected data were analyzed using content analysis.

Findings

Recognizing the Curriculum

The curriculum's approach emphasizes morality, virtue, and student-centeredness, while also highlighting themes such as developmental orientation and learning through experience. Within the scope of a holistic educational approach, aspects such as multidimensionality, individualized learning processes, and the integration of academic and moral development are particularly emphasized.

In terms of competencies, teachers highlight students' subject-specific skills, practical application abilities, and higher-order thinking skills. Within the "Virtue, Value, and Action" framework, values such as morality, responsibility, justice, and social harmony are particularly prominent.

Among the process components, the most frequently emphasized element is an education approach centered on virtue, values, and morality. Regarding learning outcomes, assessment tools and performance-based outputs are the most notable. From the perspective of student profiles, moral values and traits such as inquisitiveness and analytical thinking are prominent.

In the Century of Türkiye Education Model curriculum, the student profile is defined through dimensions of temporal, ontological, epistemological

coherence, and axiological maturity. The most emphasized concept in temporal coherence is “temporal continuity,” while in ontological coherence, “mind-body integrity” is foregrounded. In epistemological coherence, “access to and use of knowledge” is frequently referenced, and in axiological maturity, the concept of “Morality” is most cited.

Implementing the Curriculum

Before the 2024–2025 academic year, participants primarily prepared for the Century of Türkiye Education Model curriculum by attending in-service training sessions. They also engaged in activities such as examining the curriculum, conducting individual research, and evaluating textbooks. During implementation, textbooks emerged as the most widely used tools, with teachers closely following them through activities and assignments. In terms of technology use, the EBA (Education Informatics Network) platform was particularly prominent. Teachers also stated that they frequently used student-centered activities in their practice.

Questioning the Curriculum

Teachers reported that they primarily prepared for implementing the Century of Türkiye Education Model curriculum by participating in in-service training sessions. In addition, they reviewed the curriculum, conducted individual research, and evaluated textbooks. During the implementation phase, the most common strategy was following the textbook, followed by the use of technology and student-centered activities. The teaching process was supported through various tools, including process evaluation forms, diverse methods and techniques, and lesson planning.

Valuing the Curriculum

Participants indicated that the Century of Türkiye Education Model curriculum has the potential to enhance active learning, foster interpretive skills, and support meaningful learning. Regarding the Turkish education system, there is an expressed expectation that the curriculum will contribute to raising competent individuals with strong values. However, some teachers expressed uncertainty about the implementation process, while a small number of participants stated that they were not optimistic or emphasized their expectations for more comprehensive development and greater stakeholder involvement.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

In the dimension of curriculum recognition, teachers perceive the Century of Türkiye Education Model curriculum as a multidimensional and holistic model grounded in character development and student-centered approaches. Teachers appear to have a strong cognitive foundation regarding the curriculum's innovative, skills-based, and learner-oriented structure. In the implementation phase, teachers seem willing to apply the curriculum in its original form and with fidelity. However, they reported encountering difficulties related to content density, time management, and alignment with students' developmental levels. Teachers who struggled to fully realize the curriculum's flexibility in practice attempted to support implementation through the use of digital tools and textbooks.

In the dimension of curriculum reflection, while teachers appreciated the program's emphasis on values education, they criticized the relative lack of focus on cognitive objectives. Some expressed concerns that the curriculum was developed hastily and that its presentation lacked inspiration. Moreover, reflections on learning outcomes, pedagogical foundations, and content structure remained limited. In terms of valuing the curriculum, teachers generally expressed positive attitudes, finding it meaningful, particularly in its alignment with national and moral values, as well as its relevance to real life. This perspective is considered a significant indicator supporting the curriculum's acceptance and practical implementation in educational settings.

Yazar Katkıları: Bu araştırmada birinci yazar %40, ikinci yazar %30 ve üçüncü yazar %30 oranında katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen kurallara uyduğumuzu ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığı, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: T.C. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu, Onay Tarihi: 12/03/2025, Belge Numarası: 2025/087

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu araştırmanın yürütülmesi ve raporlanması sürecinde, yalnızca dilsel iyileştirme, akademik anlatımın güçlendirilmesi ve kaynakça düzenlemesi amacıyla çeşitli dijital destek araçlarından faydalanılmıştır. Yapay zekâ tabanlı metin öneri ve dil düzenleme araçları, metnin sadeleştirilmesi, anlatım bütünlüğünün sağlanması ve biçimsel doğruluğunun artırılması amacıyla sınırlı ve destekleyici biçimde kullanılmıştır.

Kaynakça

- Achinstein, B., & Ogawa, R. (2006). (In) fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 76(1), 30–63. <https://doi.org/10.17763/haer.76.1.e14543458r811864>
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59–73.
- Akıncı, M., & Şahin, H. (2024). Digital transformation in education: The role of the online curriculum development course in teacher training. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 2048–2068.
- Altıntaş, İ. N. (2025). Maarif Yüzyılı Eğitim Modeli'nin 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşım bağlamında incelenmesi: Beceri ve eğilimler örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 73, 660–683.
- Ariav, T. (1991). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 183–200.
- Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121–145. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aydın, Z. N. (2025). Oz büyücüsü'nün Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni'nde belirtilen 'yetkin ve erdemli insan' profili açısından incelenmesi. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(1), 11–21.
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B., & Özpolat, E. (2017). Analysis of factors affecting commitment to the program. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Faculty of Education*, 1(43), 110–137. <https://doi.org/10.21764/efd.02208>

- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. State University of New York Press.
- Berk, Ş., & Özer, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin düşünceler. *Journal of History School*, 73, 3241–3256.
- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., & Engelhardt, K. (2016). *Developing computational thinking in compulsory education: Implications for policy and practice* (EUR 28295 EN). Publications Office of the European Union.
- Boncuk, A. (2021). Examining the relationship between teachers' curriculum literacy and their commitment to the curriculum. *Anatolian Turkish Journal of Education*, 3(1), 88–108.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 19. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Czarnota-Bojarska, J. (2021). The ethics of organizational research: Methodological considerations for ensuring respondents' anonymity and confidentiality. *EWOP in Practice*, 15(1), 54–65.
- Çıray, F., Küçükyılmaz, E. A., & Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 31–56.

- Çoğmen, S., & Yılmaz Özelci, S. (2024). The teacher as an implementer: A systematic review of curriculum literacy. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1538–1569. <https://doi.org/10.51460/baebd.1508308>
- Davis, E. A., & Krajcik, J. S. (2005). Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational Researcher*, 34(3), 3–14.
- Demeuse, M. & Christine, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme: Politik kararlarda uygulamaya* (Y. Budak, Çev.). Pegem Akademi.
- Dikbayır, A., & Bümen, N. T. (2016). Investigation of adherence to the ninth-grade mathematics curriculum. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 6(11), 17–38.
- Doğan, D., & Semerci, N. (2016). Administrator opinions on the problems encountered in the implementation of curriculum and solutions to problems. *Turkish Studies*, 11(9), 279–304. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9547>
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 20262–20262.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (6. baskı.). Edge Akademi.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Gani, S. A., & Mahjaty, R. (2017). English teachers' knowledge for implementing the 2013 curriculum. *English Education Journal*, 8(2), 199–212.
- Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Güneş, G., & Baki, A. (2012). Primary school teachers' views on 4th grade mathematics curriculum. *Education & Science*, 37(163), 81–95.

- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), 273–292. <https://doi.org/10.1080/13450600500105502>
- Hevedanlı, M., & İnce, H. H. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli biyoloji dersi öğretim programının soft beceriler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 163(163), 104–119.
- Johnstone, A. H., & Moynihan, T. F. (1985). The relationship between performances in word association tests and achievement in chemistry. *The European Journal of Science Education*, 7(1), 57–66.
- Kadioğlu Ateş, H. (2025). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarına genel bakış. *The Journal of Academic Social Science*, 162(162), 89–116.
- Kahraman, A. (2020). *Examination of private school teachers' levels of educational program literacy, epistemological beliefs, and individual innovativeness* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827–840. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Karaer, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin ilköğretim II. kademedeki fen bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 97–111.
- Karagöl, E., & Aydoğan, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programındaki değerler açısından Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıflara önerdiği çocuk edebiyatı kitapları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(1), 73–93.
- Karakuyu, A. (2023). The contribution of teachers' curriculum literacy on their curriculum fidelity: Curriculum literacy-curriculum fidelity. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 15(3), 1785–1800.

- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Köçer, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi öğretim programı ve 5. sınıf Türkçe ders kitabının kültür okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 14(1), 161–171.
- LaChausse, R. G., Clark, K. R., & Chapple, S. (2014). Beyond teacher training: The critical role of professional development in maintaining curriculum fidelity. *Journal of Adolescent Health*, 54(3), 53–58.
- Lund, J., & Tannehill, D. (2014). *Standards-based physical education curriculum development* (3rd ed.). Jones & Bartlett Learning.
- Mandukwini, N. (2016). *Challenges towards curriculum implementation in high schools in Mount Fletcher District, Eastern Cape* [Unpublished master's thesis]. University of South Africa.
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. <https://tyymm.meb.gov.tr/ortak-metin> adresinden erişilmiştir.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Öztürk, İ. H. (2012). Teacher's role and autonomy in instructional planning: The case of secondary school history teachers with regard to the preparation and implementation of annual instructional plans. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 295–299.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (2004). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.
- Shavelson, R. J. (1973). Learning from physics instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 10(2), 101–111.

- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443–465). SAGE Publications.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Steiner, D., Magee, J., Jensen, B., & Button, J. (2018). *Curriculum literacy in schools of education? The hole at the center of American teacher preparation*. John Hopkins Institute for Education Policy; Learning First.
- Sural, S., & Dedeşali, N. C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in Department of Social Sciences Education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303–315. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.303>
- Susam, B., & Demir, M. K. (2020). Evaluation of classroom teachers' views on the change in curriculums. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 6(2), 245–267.
- Tekbıyık, A., & Akdeniz, A. R. (2015). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23–37.
- Valcke, M., Rots, I., Verbeke, M., & Van Braak, J. (2007). ICT teacher training: Evaluation of the curriculum and training approach in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 795–808.
- Yasin, B., Kasim, U., Mustafa, F., Marhaban, S., & Komariah, E. (2022). Self-efficacy of English language teachers with low and high curriculum literacy in Indonesian schools. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 81–97. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.96187>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, G., & Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178–187.
- Yükseköğretim Kurulu. (2016). *Yükseköğretim kurumları bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/mevzuat/Yay%C4%B1nEti%C4%9FiY%C3%B6nergesi_140318.pdf

2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Özge CAN ARAN¹, Deniz MELANLIOĞLU²

1 Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, ozgecann@hacettepe.edu.tr. ORCID:0000-0003-3229-4325

2 Prof.Dr., İstanbul Üniversitesi, Dilbilimi Bölümü, deniz.melanlioglu@istanbul.edu.tr. ORCID: 0000-0002-3663-0894

Gönderilme Tarihi: 30.05.2025 Kabul Tarihi: 12.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1709567

Atıf: “Can Aran, Ö., & Melanlıoğlu, D. (2025). 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının 21. yüzyıl becerileri kapsamında incelenmesi. *Millî Eğitim*, 54(1), 385-412. DOI: 10.37669/milliegitim.1709567”

Öz

Bu araştırmada, 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dört dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yönelik kazanım/öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde 21. yüzyıl becerilerine hangi düzeyde yer verildiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada, çağın gerektirdiği öğrenme ve inovasyon, bilgi, medya ve teknoloji, yaşam ve kariyer becerilerinin ana dili eğitimi sürecine entegrasyon düzeyi incelenmiş; programların öğrencilerin bireysel, sosyal ve akademik gelişimlerini destekleme potansiyeli değerlendirilmiştir. Betimsel yöntem kullanılan araştırmada nitel veri toplama tekniklerinde doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri tümdengelim yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları 2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın 21. yüzyıl becerilerinden “Yaratıcılık ve İnovasyon, Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı, Esneklik ve Uyum Yeteneği, Sosyal ve Kültürlerarası beceriler, Verimlilik ve Hesap verebilirlik ve Liderlik ve Sorumluluk” becerilerini içermediğini göstermektedir. Öte yandan, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ise “Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı ile Liderlik ve Sorumluluk” becerilerine hem öğrenme çıktıları hem de süreç bileşenlerinde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “Yaşam ve Kariyer” becerilerine yapılan vurguda bir artış olmakla birlikte, her iki öğretim programında da hem “Yaşam ve Kariyer” becerilerine hem de “Bilgi, Medya ve Teknoloji” becerilerine, “Öğrenme ve İnovasyon” becerilerinden çok daha az vurgu yapıldığı gözlenmiştir. Araştırma sonuçlarının ortaokul Türkçe dersinde 21. yüzyıl becerilerine gerekli önemin verilmesi ve bu beceriler yoluyla öğrencilerin çağın gereklerine uygun yetiştirilmesi hususunda, program geliştirme çalışmalarına rehberlik etmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: ana dili eğitimi, 21. yüzyıl becerileri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, dil becerileri, program geliştirme

Analysis of the 2019 and 2024 Secondary School Turkish Language Curricula in Terms of 21st-Century Skills

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study aims to determine to what extent 21st-century skills are incorporated into objectives related to the four language skills (listening, speaking, reading, writing) in the 2019 and 2024 Secondary School Turkish Language Curricula. Within this scope, the study examined the level of integration of learning and innovation, information, media and technology, and life and career skills required by the era into the mother tongue education process and it evaluated the potential of the curricula to support students' individual, social, and academic development. Document analysis was used as a qualitative data collection technique in this descriptive study. The research data were analyzed using the deductive method. The research findings revealed that the 2019 Secondary School Turkish Language Curriculum did not include 21st-century skills such as Creativity and Innovation, Information, Communication, and Technology Literacy, Flexibility and Adaptability, Social and Cross-cultural Skills, Productivity and Accountability, and Leadership and Responsibility. On the other hand, it was concluded that both learning outcomes and process component of 2024 Secondary School Turkish Language Curriculum did not include Information, Communication, and Technology Literacy, as well as Leadership and Responsibility skills. In addition, although there was an increase in the emphasis on life and career skills in the 2024 Secondary School Turkish Language Curriculum, it was observed that both life and career skills and information, media and technology skills were given much less emphasis than learning and innovation skills in both curricula. The research findings are expected to provide guidance for the development of the Secondary School Turkish Language Curriculum in terms of giving due importance to 21st-century skills and educating students in line with the requirements of the contemporary era through these skills.

Keywords: mother tongue education, 21st century skills, the Century of Türkiye Education Model, language skills, curriculum development

Giriş

Ana dili eğitimi, dil becerilerinin edinilmesinden öte bir süreçtir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik verilen eğitim öğrencilerin bireysel gelişiminin yanı sıra sosyal uyumun da temel değişkeni olarak ele alınmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ana dili eğitimi sürecinin çağın ihtiyaçlarını karşılayacak becerilerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin Türkçe eğitimi sürecine entegre edilmesi bu anlamda önem taşımaktadır. 21. yüzyıl becerileri; öğrencilerin özel, kamusal, eğitim ve mesleki olmak üzere dilin kullanım alanlarında taşınmaları gereken beceri, bilgi ve uzmanlığı tanımlamak için kullanılan bir çatı kavram olup, öğrencilerin bu becerileri ana dili öğrenirken kullanmaları, bu becerilerin etkili şekilde

kazandırılması için gereklidir. Bu noktada öğretmenlere öğretme-öğrenme sürecinin etkili şekilde düzenlenmesinde rehberlik eden öğretim programlarında bu becerilere yer verilmesi önemlidir. Çünkü bir ülkenin millî eğitim sistemini ve perspektifini ortaya koyan öğretim programları, ülkeler için reform hareketlerinin uygulanmasında önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Taş & Kiroğlu, 2017). Çağlar (2006) öğretim programlarının bir ülkenin geleceğini belirlediğini, kültür ile çağdaş değerleri uyumlu hâle getirme görevi üstlendiğini belirtmektedir. Türkiye açısından bakıldığında uygulamaya konulan öğretim programlarında son yirmi yılda, iki kırılma noktasından bahsedilebilir. İlk kırılma noktasının yapılandırmacı yaklaşımla eğitimde paradigma değişikliğine gidilen 2005'te yürürlüğe giren öğretim programlarıyla yaşandığı; ikincisinin ise 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan öğretim programlarıyla gerçekleştiği söylenebilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, beceriler çerçevesi bileşenlerinden oluşan bütüncül bir modeldir (MEB, 2024a, s. 3). Bu modelde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki boyutların bir arada ele alındığı bir yapı dikkat çekmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin değişen dünya şartlarına uyum gösterebilen yetişkinler olabilmeleri için akademik başarı kadar sosyal duygusal gelişiminin de öncelendiğini söylemek mümkündür. Öğretim programlarında eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana, erdemli insandan ise nihai hedef olan “huzurlu aile ve toplum” ile “yaşanabilir çevrede huzurlu insan”a ulaşmayı amaçlayan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’ni yansıtan genç nesil kimliği (<https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi>) tasarlanmıştır. Türk millî eğitim sistemi, “biz”i oluşturan ferdi “bütün ideolojilerin üstünde millî bir şahsiyetin oluşumuna katkı sağlamak ve millî bilinçe sahip şahsiyetlerden oluşan bir toplum oluşturabilmek adına ahlaklı, erdemli; milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinen, eleştirel düşünen, problem çözen, karar veren, mesuliyet ve ülkü sahibi, medeniyet kurucusu bilge nesil” şeklinde betimlemektedir (MEB, 2024a, s. 4). Bilge neslin yetişmesinde ana dili öğretim programlarının diğer derslere göre daha fazla sorumluluk yüklendiği belirtilebilir. Ana dili eğitimi, neslin inşasında birincil değişkendir. Ana dili eğitiminin bu niteliği Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda şu şekilde vurgulanmaktadır (MEB, 2024b, s. 5):

“Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın temel amacı, yetişmekte olan nesillerin dünyayı anlamının temel aracı olan dili en yetkin biçimde kullanabilmelerini, Türkçenin zenginliklerine vâkıf olmalarını, dil aracılığıyla Türk kültürünü ve değerlerini en doğru biçimde kazanmalarını sağlamaktır. Türkçenin anlam derinliğine ve zenginliğine hâkim oldukça öğrencilerin iletişim kurduğu bireyleri, yazarları, şairleri daha iyi anlayacağı; ana dilini kullanarak estetik değer de taşıyan yazılı ve sözlü üretimler yapacağı, bu yolla da kendi kültürel kimliğini sağlıklı temeller üzerine inşa edeceği muhakkaktır. Bu da ancak dil becerilerinde üst düzey gelişim göstermeleriyle mümkün olacaktır.”

İfade edilenlerden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin değişen dünyayı algılayıp söz sahibi olabilmeleri için ana dilini etkin işlevsel kullanabilmeleri, kültürünün bakış açısıyla çağı değerlendirmeleri ve üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmeleri beklenmektedir. Bunun için Friedman (2005) 21. yüzyılda başarılı olmak için öğrencilerin nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri, meraklarını beslemeleri ve yenilik yapma yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Wagner (2008, s. 24) öğrencilerin çalışma dünyasında başarılı olması için ustalaşması gereken yedi hayatta kalma becerisini eleştirel düşünme ve problem çözme, iş birliği ve liderlik, çeviklik ve uyum sağlama, inisiyatif ve girişimcilik, etkili sözlü ve yazılı iletişim, bilgiye erişim ve bilgiyi analiz etme, merak ve hayal gücü şeklinde sıralamakta; bu becerilerin akademik içerikle bütünleştirilerek öğrenciye kazandırılması gerektiğinin altını çizmektedir. Belirtilen bu yedi hayatta kalma becerisi, 21. yüzyıl insan profilini betimlemek için de kullanılmaya başlanmıştır. Cox’a (2014) göre ülkelerin millî eğitim politikaları ve buna yönelik hazırladıkları öğretim programı geliştirme çalışmaları, 21. yüzyıl becerilerinin kademelere entegrasyonuna ve uygulamaya dönük olmasına odaklanmaktadır. Çünkü Pearlman (2009) bugünün öğrencilerinin söz konusu beceriler sayesinde geleceğin toplumu için daha iyi iletişimciler, iş birlikçiler ve performans gösterenler olabileceğini dile getirmektedir. Bu bağlamda 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi, konuyla ilgili temel başvuru kaynağı olarak değerlendirilmektedir (P21, 2019a). Çerçeve metin; 21. yüzyıl öğrencilerinin özel, kamusal, eğitim ve mesleki alanda başarılı olmaları için sahip olmaları gereken becerileri, bilgileri ve uzmanlığı tanımlamaktadır. Çerçevede 21. yüzyıl becerileri; öğrenme ve yenilik, bilgi, medya ve teknoloji ile yaşam ve kariyer olmak üzere üç başlık altında sunulmaktadır (P21, 2019a; 2019b).

Öğrenme ve Yenilenme Becerileri: Yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği.

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri: Bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı.

Yaşam ve Kariyer Becerileri: Esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz yönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, liderlik ve sorumluluk, hesap verebilirlik, üretkenlik.

Üç ana başlıkta sıralanan becerilerin kendi içerisinde farklı boyutlara ayrıldığı görülmektedir. Öğrenme ve yenilenme becerileri; etkileşim kurma, grup çalışmalarına yatkınlık ile yaratıcı ve eleştirel düşünme yeterliklerini kapsamaktadır. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri; bilgiye ulaşma, seçme, verimli kullanma, teknolojik araçlardan yararlanmayı içermektedir. Yaşam ve kariyer becerileri ise bireyin iş hayatına hazırlık yaparak geleceğe yönelik planlarını yapabilmesi için altı alt boyuta ayrılmaktadır. Her bir boyutun gözlemlenmesi veya değerlendirilmesi için göstergeleri bulunmaktadır. Öğrencilerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları becerileri geliştirmeleri için 21. yüzyıl becerilerinin erken çocukluk deneyimlerine entegre edilmesi savunulmaktadır (P21- ELF, 2019, s. 2). Bu bağlamda 21. yüzyıl becerilerinin öğretim programlarının bir boyutunu oluşturması gerektiği iddiasında bulunmaktadır (Saleh, 2019). Özellikle zorunlu eğitimin esas olduğu K-12 düzeyinde 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerektiğine dair vurgu alan yazınında dikkat çekmektedir (Woods Groves vd., 2019; Tunagür & Aydın, 2021). Bu nedenle öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişmesini beklediğimiz ilkökul kademesinden sonra, diğer derslere kıyasla yoğun bir şekilde aldıkları ortaokul Türkçe dersinde 21. yüzyıl becerilerine yer verilmesi, bu becerilerin etkili şekilde kazandırılması açısından önemlidir. Bu kapsamda bu çalışmada 21. yüzyıl becerilerinin 2019 ve 2024 ana dili öğretim programlarında ne ölçüde yer aldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu tespitin öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler açısından ortaokuldaki öğrencilerin 2019 yılında uygulamaya konulan öğretim programları ile ne düzeyde yetiştirildiği ve günümüzde uygulanmakta olan 2024 öğretim programları ile öğrencilerin bu becerilerle donanık yetiştirilmesine ilişkin ne gibi düzenlemeler yapıldığı ve yapılmasının gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu konuda alan yazını incelendiğinde ana dili öğretim programlarında 21. yüzyıl becerilerinin ele alındığı çalışmaların sayısında (Bal, 2018; Boyacı & Özer, 2019;

Deniz & İzci, 2025; Dilekçi & Karatay, 2021; Erdamar & Barası, 2021; Kalaycı & Yıldırım, 2020; Kayhan vd., 2019; Kurudayıoğlu & Soysal, 2019) son yıllarda bir artışın olduğu gözlemlenmektedir. Yapılan çalışmaların ortak noktası Türkçe Dersi Öğretim Programlarında 21. yüzyıl becerilerine yer verilmekle birlikte becerilerin dağılımıyla ilgili sınırlılıkların olduğudur. Ayrıca alan yazınında öğrencilerin bilişsel gelişiminin yanında duyuşsal gelişimine de odaklanan ve bilge nesil yetiştirmeyi amaçlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan ana dili öğretim programları üzerine çeşitli çalışmalarında yapılmaya başlandığı dikkati çekmektedir (Memiş & Kalyoncu, 2024; Banaz, 2024; İşeri & Baştuğ, 2024, Kaya & Aydın, 2024). 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarını kıyaslamalı olarak inceleyen bu araştırmadan elde edilen bulguların ise 2019 öğretim programları ile yetişmiş ve üst kademelerde öğrenim gören ve 2024 öğretim programları ile yetişecek öğrencilerin, ana dil eğitimi sürecinde 21. yüzyıl becerilerini etkili şekilde geliştirmek için ne gibi düzenlemeler yapılabileceğine ilişkin program geliştirme uzmanları, öğretmenlere ve öğretmen eğitimcilerine ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında şu problemlere cevap aranmıştır:

- 2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 21. yüzyıl becerileri ne düzeyde yer almaktadır?
- 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 21. yüzyıl becerileri ne düzeyde yer almaktadır?
- 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında 21. yüzyıl becerileri açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarını, 21. Yüzyıl Beceriler Çerçevesi (P21, 2019b) kapsamında incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel veri toplama tekniklerinden doküman incelemesi yönteminde tasarlanmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada öğretim programlarında var olan durum betimlenmeye çalışıldığından adı geçen yöntem kullanılmıştır.

Veri Kaynağı

Araştırmada veri kaynağı olarak 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları kullanılmıştır (MEB, 2019; MEB, 2024b). Araştırmacılar, adı geçen öğretim programlarında yer alan ve öğrencilerin kazanması beklenen özellikleri (kazanım, öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri), 21. Yüzyıl Beceriler Çerçevesi (P21, 2019b) kapsamında incelemiştir. Belirtilen belgeler, ilgili web sayfalarından indirilerek doküman analizi aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Toplaması ve Analizi

Araştırmada Partnership for 21st Century Skills başlıklı web sayfasından (<https://www.battelleforkids.org/networks/p21>) ulaşılan, Melanlıoğlu ve Can Aran (2023) tarafından daha önce İngilizceden Türkçeye çevrilerek düzenlenen 21. yüzyıl becerileri ve alt yeterliklerine ilişkin verilen tema ve kodlar kullanılmıştır. Araştırmacılar öncelikle yeterlik ve alt yeterlikler listelerini excel dosyasına aktarmıştır. Excel dosyasında ilk sütuna yeterlikler ile alt yeterlikler ve üst sırasına da 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri yerleştirilerek bir tablo oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından programda yer alan kazanımlara, öğrenme çıktılarına ve süreç bileşenlerine en uygun olduğu düşünülen yeterlik ve alt yeterlik eşleştirilerek excel dosyasında işaretlenmiştir. Her iki öğretim programında dil becerilerine göre kazanımlar, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin dağılımı Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 'ndaki Dil Becerilerinin Kazanım, Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşeni Dağılımı

Program	N _{Dinleme}	N _{Konuşma}	N _{Okuma}	N _{Yazma}	N _{Toplam}
2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları	15	7	51	24	97
2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme Çıktıları	27	26	29	22	104
2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme Çıktılarının Süreç Bileşenleri	76	87	81	66	312

Tablo 1 incelendiğinde 2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda toplam 97 kazanım ifadesi yer almaktayken 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 104 öğrenme çıktısı ve bunlara bağlı 312 süreç bileşeni olduğu dikkati çekmektedir. Bu kapsamda 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 2019 yılında uygulamaya konulana göre toplam sayının daha fazla olduğu ve bu programda ayrıca süreç bileşenlerine de yer verildiğini söylemek mümkündür. Araştırma kapsamında Tablo 1'de sayıları verilen kazanım, öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin her bir beceri için hangi 21. yüzyıl becerisine işaret ettiği belirlenmiş ve frekanslar hesaplanmış, ardından her bir dil becerisine yönelik toplam kazanım, öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni sayıları dikkate alınarak yüzdeler belirlenmiştir. Yüzdeler yoluyla iki program arasında 21. yüzyıl becerisi bakımından bir kıyaslamaya gidilmiştir. İki program arasında yüzdeler yoluyla kıyaslama yapılırken 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kazanımları ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme çıktıları arasında bir kıyaslamaya gidilmiştir. Araştırmada ayrıca 2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları ile 2024 Ortaokul Türkçe Dersi

Öğretim Programı’nda öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin yer aldığı beşer sayfa rastgele seçilmiş ve ilgili sayfalar uzman kanısına sunulmuştur. Uzmanlar ilgili dokümanları okuyup kazanımlar, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri ile 21. yüzyıl becerilerinin göstergelerini eşleştirmiştir. Bu aşamadan sonra hesaplanan kodlayıcılar arası uyum yüzdesi 0.83 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman’e (1994) göre kodlayıcılar arası uyumun %70 ve üzeri düzeyde olması beklenmektedir. Bu kapsamda bu araştırmadaki kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir. Uzmanlar ile daha sonra tereddütte kalınan kodlar üzerinde tekrar görüşülmüş ve tüm kodlarda hemfikir olunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırmalı analizine ilişkiler bulgular yer almaktadır. Verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular “2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Karşılaştırılması” ile ilgili bulgular olmak üzere üç alt başlıkta incelenmiştir.

2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’na İlişkin Bulgular

2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımların 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi’ne (P21, 2019a; 2019b) göre dağılımını gösteren bulgular “Öğrenme ve İnovasyon Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri ile Yaşam ve Kariyer Becerileri” olmak üzere üç ana tema ve alt temalar kapsamında Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Kazanımların 21. Yüzyıl Becerileri ve Alt Becerilerine Göre Dağılımı

		Dil Becerileri							
		Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma	
21. yy Becerileri	21. yy Alt Becerileri	F	%	f	%	F	%	F	%
Öğrenme ve İnovasyon Becerileri	Yaratıcılık ve İnovasyon	0	0	0	0	0	0	0	0
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	5	33.3	0	0	41	80.4	4	16.7
	İletişim ve İş Birliği	7	46.7	6	85.7	5	9.8	18	75.0
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	1	6.7	0	0	0	0	1	4.2
	Medya Okuryazarlığı	1	6.7	0	0	4	7.8	0	0
	Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı	0	0	0	0	0	0	0	0
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum	0	0	0	0	0	0	0	0
	Girişimcilik ve Öz Yönetim	1	6.7	1	14.3	1	2.0	1	4.2
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	0	0	0	0	0	0	0	0
	Verimlilik ve Hesap verebilirlik	0	0	0	0	0	0	0	0
	Liderlik ve Sorumluluk	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam		15	100	7	100	51	100	24	100

Tablo 2 incelendiğinde; öğrenme ve inovasyon becerilerinden yaratıcılık ve inovasyon, bilgi, medya ve teknoloji becerilerinden bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı, yaşam ve kariyer becerilerinden esneklik ve uyum, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik ile liderlik ve sorumluluk alt becerine ilişkin vurguya hiçbir dil becerisinde yer verilmediği dikkat çekmektedir. 2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme ve inovasyon becerileri ile ilişkilendirilen alt becerilerin en fazla okuma becerisinde, en az ise konuşma becerisinde bulunduğu gözlemlenmektedir. Bilgi, medya ve teknoloji becerilerinden bilgi okuryazarlığı dinleme ve yazma becerisinde yer alırken medya okuryazarlığı dinleme ve okuma becerilerinde yer almaktadır. Yaşam ve kariyer becerilerinden ise girişimcilik ve öz yönetime dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde birer kez rastlanmaktadır.

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na İlişkin Bulgular

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi'ne (P21, 2019a; 2019b) göre dağılımını gösteren bulgular Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Öğrenme Çıktılarının 21. Yüzyıl Becerileri ve Alt Becerilerine Göre Dağılımı

		Dil Becerileri							
		Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma	
21. yy Becerileri	21. yy Alt Becerileri	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenme ve İnovasyon Becerileri	Yaratıcılık ve İnovasyon	0	0	2	7.7	0	0	2	9.1
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	22	81.5	2	7.7	23	79.3	2	9.1
	İletişim ve İş Birliği	0	0	17	65.4	0	0	13	59.1
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi	0	0	0	0	0	0	0	0
	Okuryazarlığı								
	Medya	2	7.4	1	3.8	2	6.9	1	4.5
	Okuryazarlığı								
	Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı	0	0	0	0	0	0	0	0
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum	0	0	0	0	0	0		0
	Girişimcilik ve Öz Yönetim	3	11.1	4	15.4	4	13.8	4	18.2
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	0	0	0	0	0	0	0	0
	Verimlilik ve Hesap Verebilirlik	0	0	0	0	0	0	0	0
	Liderlik ve Sorumluluk	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam		27	100	26	100	29	100	22	100

Tablo 3 incelendiğinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile en fazla öğrenme ve inovasyonda yer alan becerilerin eşleştiği görülmektedir. Öğrenme ve inovasyonda yer alan yaratıcılık ve inovasyon ile iletişim ve iş birliği becerilerinin sadece konuşma ve yazma becerileri kapsamındaki öğrenme çıktılarında vurgulandığı gözlenmektedir. Eleştirel düşünme ve problem çözme alt becerisi ise dört dil becerisi ile ilgili öğrenme çıktılarının hepsinde yer almakla birlikte özellikle dinleme ve okuma kazanımları içerisinde yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Dört dil becerisi ile ilgili kazanımların hiçbirinde bilgi, medya ve teknoloji becerileri içerisinde yer alan bilgi okuryazarlığı ve bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı alt becerisine ilişkin özelliklerle ilişkilendirme yapılmaması araştırmanın ilginç bulgularındandır. Yaşam ve kariyer becerileri içerisinde ise dört dil becerisinde sadece girişimcilik ve öz yönetim alt becerisiyle ilişkili öğrenme çıktılarının bulunduğu gözlemlenmektedir.

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil becerilerine yönelik öğrenme çıktıları, süreç bileşenleriyle birlikte verilmektedir. Çalışma kapsamında her bir süreç bileşeninin ilişkili olduğu bir 21. yüzyıl becerisinin olup olmadığı da araştırılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4'te bulunmaktadır.

Tablo 4

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 'nda Yer Alan Süreç Bileşenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri ve Alt Becerilerine Dağılımı

		Dil Becerileri							
		Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma	
21. yy Becerileri	21. yy Alt Becerileri	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenme ve İnovasyon Becerileri	Yaratıcılık ve İnovasyon	0	0	5	5.7	0	0	5	7.6
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	52	68.4	29	33.3	58	71.6	28	42.4
	İletişim ve İş Birliği	4	5.3	30	34.5	6	7.4	19	28.8
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi okuryazarlığı	1	1.3	2	2.3	1	1.2	0	0
	Medya okuryazarlığı	5	6.6	5	5.7	5	6.2	4	6.1
	Bilgi, İletişim ve Teknoloji okuryazarlığı	0	0	0	0	0	0	0	0
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum	0	0	2	2.3	0	0	1	1.5
	Girişimcilik ve Öz Yönetim	9	11.8	12	13.8	6	7.4	9	13.6
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	5	6.6	1	1.1	0	0.0	0	0
	Verimlilik ve Hesap verebilirlik	0	0	1	1.1	5	6.2	0	0
	Liderlik ve Sorumluluk	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam		76	100	87	100	81	100	66	100

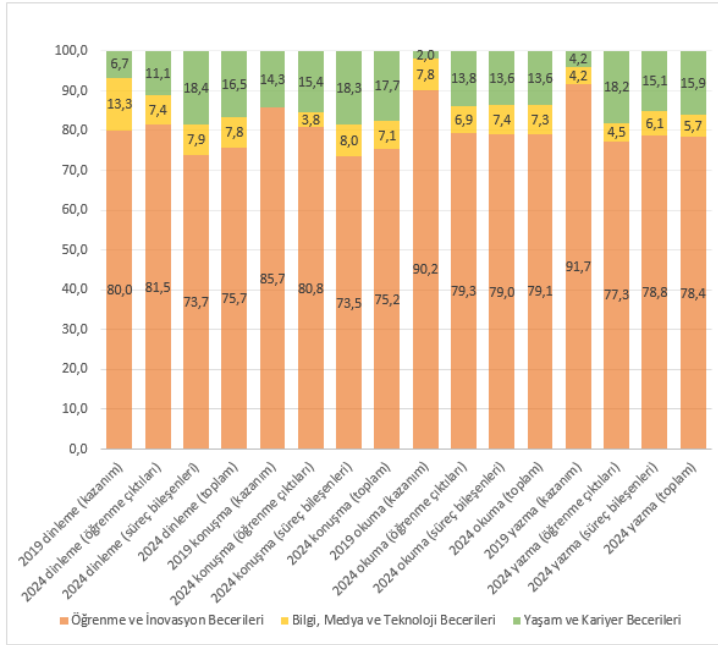
Tablo 4 incelendiğinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisi ile en fazla öğrenme ve inovasyonda yer alan becerilerin eşleştiği dikkati çekmektedir. Dört dil becerisi ile ilgili süreç bileşenlerinin hiçbirinde bilgi, medya ve teknoloji becerileri içerisinde yer alan bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı ile yaşam ve kariyer becerileri içerisinde yer alan liderlik ve sorumluluk alt becerisine ilişkin vurgunun yer almaması araştırma açısından ilgi çekici bir bulgudur. Öğrenme ve inovasyonda yer alan yaratıcılık ve inovasyon becerilerinin ve yaşam ve kariyer becerileri içerisinde yer alan esneklik ve uyum alt becerilerinin sadece konuşma ve yazma becerisi kapsamındaki süreç bileşenlerinde var olduğu görülmektedir. Yaşam ve kariyer becerileri içerisindeki sosyal ve kültürlerarası beceriler dinleme ve konuşma ile ilgili süreç bileşenlerinde bulunurken verimlilik ve hesap verebilirlik ise sadece konuşma ve okuma süreç bileşenleri ile eşleşmektedir. Öğrenme ve inovasyon becerilerinden eleştirel düşünme ve problem çözme alt becerisi ise dinleme ve okumada yoğun olarak vurgulanırken iletişim ve iş birliği ise konuşma ve yazmada daha fazla yer almaktadır.

2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerileri açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular sunulurken; 2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri ve hem öğrenme çıktısı hem de süreç bileşenlerinin toplamının, 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri'ne (P21, 2019a; 2019b) göre dağılımına yer verilmiştir. Her iki öğretim programında dört dil becerisi kapsamında öğrencide kazandırılması beklenen özelliklerin 21. yüzyıl becerilerine göre dağılımı Şekil 1'de ayrıntılı şekilde yer almaktadır.

Şekil 1

2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Kazanım, Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Göre Dağılımı



Şekil 1'e göre 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, 2019'a kıyasla yaşam ve kariyer becerilerine yapılan vurgunun öğrenme çıktıları süreç bileşenleri ve her ikisinin toplamında arttığı dikkati çekmektedir. Bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yapılan vurgunun dinleme ve okumada azaldığı; konuşma ve yazmada arttığı gözlenmektedir. Öğrenme ve inovasyon becerileri incelendiğinde ise konuşma, okuma ve yazmada 2019 programına göre 2024 programında öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri ve her ikisinin toplamında azalma olduğu gözlenmektedir. Dinlemede ise 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri toplamında öğrenme ve inovasyon becerilerine yapılan vurgunun azaldığı dikkati çekmektedir. Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaşam ve kariyer becerilerinde genel olarak bir artış, öğrenme ve inovasyon becerilerinde genel olarak bir azalma ve bilgi, medya ve teknoloji becerilerinde ise dengesiz bir

değişim göze çarpmaktadır. Öte yandan her iki Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da öğrenme ve inovasyon becerilerine, diğer becerilerden daha fazla yer verildiği de dikkati çeken bulgulardandır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 21. yüzyıl becerilerinin ne ölçüde yer aldığı, bir önceki öğretim programı ile kıyaslayarak betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak üzere yapılan incelemelerde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yaklaşımı, dil becerilerini ele alış biçimi, içeriği, uygulama esasları, öğrenme çıktıları gibi açılardan 2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre pek çok farklılık içerdiği dikkati çekmektedir. Alan yazınında bu programları birbiri ile kıyaslayan ve bu iki programın birbiri ile benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyan çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Bu kapsamda, İşeri ve Baştuğ (2024), 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının amaçlar açısından benzer olduğunu dile getirirken, Memiş ve Kalyoncu (2024) ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 2019'a kıyasla daha hacimli olduğunu; içeriğinde hemen hemen her konu ve alanda köklü değişimler barındırdığını söylemektedir. Kaya ve Aydın (2024) da araştırmalarında; her iki programın genel amaçlardan ölçme değerlendirmeye kadar benzer özellikler taşıdığı ancak 2024 programında kazanım ifadesinin yer almadığı onun yerine öğrencilere kazandırılacak özellikler kapsamında öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni ifadelerinin yer aldığı, tema sayısının ve zorunlu temaların azaltıldığı, dil yapıları ve söz varlığına yönelik çıktıların eklendiği, görev odaklı ölçme ve değerlendirmenin benimsendiği, üretim atölyeleri, programlar arası bileşenler ve kavramların eklendiği, temaların içerikleri ve işleniş akışı gibi özelliklerin eklendiği sonuçlarına ulaşmıştır. Bu araştırma kapsamında ise öğretim programı öğelerinden hedef boyutu incelenmiş ve öğrencilere kazandırılacak özellikleri içeren bu boyut ile ilgili olarak 2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kazanım ifadeleri, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni ifadeleri 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmiştir. Yapılan incelemelerde uygulamaya konulan ana dili öğretim programlarında 21. yüzyıl becerilerine ayrılan oranın ve öncelenen 21. yüzyıl becerilerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Örneğin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 21. yüzyıl becerileri kapsamında yer alan "Yaratıcılık ve İnovasyon, Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı, Esneklik

ve Uyum Yeteneği, Sosyal ve Kültürlerarası, Verimlilik ve Hesap verebilirlik, Liderlik ve Sorumluluk” becerilerine hiç yer verilmediği, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ise “Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı ve Liderlik ve Sorumluluk” becerilerine dört dil becerisi ile ilgili öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin hiçbirinde yer verilmediği görülmüştür.

2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “Yaratıcılık ve İnovasyon” ile ilgili becerilerin hiçbir kazanımla ilişkilendirilmemesi ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı hem ilkökul hem de ortaokul düzeyinde inceleyen bir araştırmada da ilgili araştırma kapsamında incelenen tüm üst düzey düşünme becerilerine tüm kademelerin toplamında belirli oranda yer verildiği (Ünveren Kapanadze, 2018) sonucu da, bu programların uygulandığı dönem ortaokuldan mezun olan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisinin gelişiminin hedeflenen düzeyde gerçekleşmemesine neden olmuş olabilir. Öte yandan Bloom taksonomisine göre üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yaratma (Bloom, 2012) ile ilgili becerilere 2024 yılında uygulamaya konulan öğretim programında vurgu yapılmış olması, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için olumlu bir adım olarak yorumlanabilir. Çünkü yaratıcı olma, başkaları ile yaratıcı çalışmalar yapma ve yenilikleri farklı alanlara uygulama becerilerini kapsayan yaratıcı düşünme becerileri temel ortak beceriler (Gelen, 2017) olarak sınıflandırılması ile birlikte günlük yaşam becerileri bağlamında eksik kalmaması önem arz etmektedir.

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda; “Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı” ile ilgili becerilere ise dört dil becerisi ile ilgili öğrenme çıktılarının hiçbirinde yer verilmemiştir. Bu durum dijital yeterliklere sahip olmanın ön plana çıktığı günümüz şartlarında bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Eroğlu (2025) da çalışmasında bu araştırma ile benzer şekilde, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın dört temel dil becerisine ait öğrenme çıktılarının en az bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile ilişkilendirildiği sonucuna ulaşmıştır. Dilekçi ve Karatay (2021), uygulamadaki programdan önceki ana dili öğretim programlarında da bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlıkları ile ilgili hedeflerin sayısının az olduğunu vurgulamaktadır. Öte yandan, Banaz (2024, s. 287) araştırmasında 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dijital okuryazarlık kavramlarının oldukça fazla kullanıldığını ifade etmiştir. Programda doğrudan infografik, sanal, yapay zekâ kavramlarının geçmesinin çağın şartlarına uygun bir içeriğin hazırlandığını göstermesi bakımından yeterli

olduğunu da eklemiştir. Araştırma sonuçları ile söz konusu çalışmanın bu anlamda uyuşmamasının gerekçesi programda odaklanılan araştırma içeriğinden kaynaklanmaktadır. Çünkü bu araştırma kapsamında içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesi noktasında yol gösterici olması gereken öğrencide gözlemeyi beklediğimiz özellikler, 2019 ve 2024 öğretim programlarında yer alan ifadeleriyle kazanım, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri incelenmiştir. Bu kapsamda incelenen öğrenme çıktıları ya da süreç bileşenlerinde 21. yüzyıl becerilerine ilişkin vurguları görmek ya da öğretim programında bu kapsamda yer alan alt beceriler ile ilgili olduğu öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri arasındaki ilişkinin açık şekilde gösterilmesi önemlidir. Bu gösterim, öğretmenlerin güncellenen programı daha iyi anlayıp uygulamaları noktasında yol gösterici olacak ve öğrencinin göstermesi gereken istedik özelliklere etkili şekilde ulaşmasını sağlayacaktır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni'nde (MEB, 2025) de öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini planlarken öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarını, bunlara ait süreç bileşenlerini dikkate alması gerektiği ve süreci öğrencilerin bu çıktılara ulaşmasını sağlayacak şekilde yapılandırması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin birer dijital yerli olduğu dikkate alındığında bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı becerilerine yapılan vurgunun ya da bu beceriler ile Türkçe gibi hayat boyu ihtiyaç duyacağı derslerin öğrenme çıktıları arasındaki ilişkinin açık şekilde gözlenmesi önemlidir. 21. yüzyıl becerileri eğitiminde bilginin doğrudan aktarımından ziyade öğrencinin sahip olduğu beceri ve potansiyelin keşfedilmesi ve geliştirilmesi hedeflenmektedir (Uçak ve Erdem, 2020). Bu kapsamda mevcut programda güncellemeler yapılabilir ve güncellenen öğrenme çıktıları yoluyla ilgili becerilere ne düzeyde ulaşıldığı incelenebilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (2025, s.54) de vurgulandığı gibi öğretmen yansımaları yoluyla okullardan sürece ilişkin veriler toplanarak bu becerilerin etkili şekilde kazandırılmasına ilişkin düzenlemeler yapılabilir.

Öğretim programlarında 21. yüzyıl becerilerine yapılan vurgu genel olarak değerlendirildiğinde; 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme ve inovasyon becerilerine yapılan vurgunun genel olarak azaldığı, yaşam ve kariyer becerilerine yapılan vurgunun ise 2019 yılına göre önemli miktarda artmakla birlikte diğer becerilere kıyasla sınırlı biçimde temsil edildiği dikkati çekmektedir. Özellikle güncellenen 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda liderlik ve sorumluluk gibi becerilerin eksikliği, öğrencilerin

değişen dünyaya ayak uydurabilme ve toplumsal sorumluluk geliştirme yönünden yeterince desteklenmediğine işaret etmektedir. Bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yönelik vurgu ise 2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na kıyasla dinleme ve okumada azalırken konuşma ve yazmada artmıştır. Bu beceriye yönelik olarak 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dengesiz bir değişim olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca hem bu becerilerde hem de yaşam ve kariyer becerilerinde, öğrenme ve inovasyon becerisine kıyasla sınırlı biçimde bir vurgu söz konusudur. Oysa ana dili özelinde hazırlanmış bir öğretim programında ve elbette programa bağlı olarak hazırlanmış ders materyalinde 21. yüzyıl becerilerinin eşit sunulması beklenmektedir (Bal, 2018). Boyacı ve Güner (2019), programların 21. yüzyıl becerilerini yansıtmı düzeyinin başarılı olduğunu ifade etmektedir ancak incelen programlara bakıldığında eşit düzeyde veya aşamalı bir şekilde 21. yüzyıl becerilerinin yansıtıldığı gözlemlenememiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında 21. yüzyıl becerilerini odağa alan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Erdamar ve Barası (2021), Dilekçi ve Karatay (2021), Kurudayıoğlu ve Sosyal (2019), Kayhan ve arkadaşları (2019) Türkçe programlarında 21. yüzyıl becerilerine yer verilmekle birlikte bunların oranı ve yansıtılma biçiminde bir ölçütün olmadığını vurgulamaktadır. Öğretim programları 21. yüzyıl becerilerinin varlığı açısından yüzeysel bir bütünlük arz etse de bu yetersizdir, politika olarak bütüncül ele alınması gereklidir (Hamarat, 2019). Becerilerin derinlemesine entegrasyonu, dil becerilerine eşit dağılımı ve çağdaş öğrenme ihtiyaçlarını karşılamadaki yeterliliğini artırma noktasında ölçütler belirlenmeli ve bu ölçütler doğrultusunda aşamalı bir eğitim süreci planlanmalıdır.

Araştırma bulguları, Türkçe Dersi Öğretim Programlarında 21. yüzyıl becerilerinin temsiline yönelik önemli dengesizlikleri gözlenmektedir. Özellikle bazı alt becerilerin hiçbir dil becerisiyle ilişkilendirilmemiş olması, programın kapsayıcılığının sorgulanmasına neden olmaktadır. Bu durum, programın genel yapısında belirli becerilere ağırlık verilirken diğerlerinin göz ardı edildiğini, dolayısıyla 21. yüzyıl becerilerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmadığını düşündürmektedir. Söz konusu durum öğrenci gelişimini olumsuz etkileyecek bir problem olarak ele alınmaktadır. Eğitimde istikrar, tutarlılık ve gelişimin izlenebilirliği açısından hedeflenen becerilerde ve bu becerilerin programdaki yansımalarının her bir alt boyutla ilişkili olacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Türkçe dersinin okuma, dinleme, konuşma ve yazma atölyeleri üzerinden yapılandırıldığı dikkate alındığında, içeriğin 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutlarıyla ilişkilendirmek işlevsel bir şekilde gerçekleştirilebilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan her kademede ana dili öğretimine yönelik hazırlanan öğretim programlarının bütüncül olduğu göz önüne alındığında becerilerin aşamalı bir şekilde öğrenciye kazandırılması mümkündür. Öğrencilerin bu yüzyılın karmaşık sosyal ve bilişsel ortamlarına hazırlanması için bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutların birlikte ele alındığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 21. yüzyıl beceri çerçevesinin görünür olmasının sağlanmasının uygulama sürecindeki verimi artıracağına inanılmaktadır.

Extended Summary

Introduction

Curricula are the core components that outline a nation's educational system and perspective. In the Republic of Türkiye, the fundamental purpose, principles, general structure, and the state's role and responsibilities in education are regulated by the Basic Law of National Education No. 1739 (<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>). From this standpoint, curricula can be regarded as the primary texts reflecting the national education philosophy. From the perspective of Türkiye, two significant turning points in curriculum implementation can be noted in the last quarter-century. The first occurred in 2005 with the introduction of curricula based on constructivist educational paradigms, while the second occurred in 2024 with curricula designed according to the Century of Türkiye Education Model.

The Century of Türkiye Education Model is an integrated framework consisting of components such as curricular approach, student profile, the Virtue-Value-Action Framework, and a skills framework (MEBa, 2024, p. 3). This model emphasizes a structure in which cognitive, affective, social, and moral dimensions are integrated. Hence, it is possible to say that in order for students to become adults who can adapt to the changing global conditions, students' social-emotional development is prioritized alongside academic success. The model aims at nurturing young generations who embody a Virtue-Value-Action framework, progressing from actions to values, from values to virtuous individuals, ultimately achieving a "peaceful family and society" and a "peaceful individual in a sustainable environment" (<https://tyymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger->

eylem-cercevesi). Students are expected to effectively use their first language, critically interpret contemporary issues through their cultural perspectives, and apply higher-order thinking skills to engage actively in the changing world. Friedman (2005) emphasizes that students in the 21st century must learn how to learn, foster curiosity, and develop innovation skills. The 21st-Century Learning Framework serves as the foundational reference on this topic (P21, 2019a). It defines the necessary skills, knowledge, and expertise students need to succeed in private, public, educational, and occupational spheres, categorizing 21st-century skills into ‘learning and innovation’, ‘information, media and technology’, and ‘life and career’ (P21, 2019a; 2019b).

Integrating 21st-century skills into early childhood experiences is advocated to ensure students develop lifelong essential skills (P21- ELF, 2019, s. 2). It is argued that 21st-century skills should constitute a dimension of curricula (Saleh, 2019; P21, 2006). Literature strongly emphasizes that compulsory K-12 education must include these skills (Woods Groves et al., 2019; Tunagür and Aydın 2021). It is noted that there has been an increase in the number of studies in which 21st-century skills are addressed in first language curricula (Bal, 2018; Boyacı & Özer, 2019; Kayhan, Altun & Gürol, 2019; Kurudayıoğlu & Soysal, 2019; Kalaycı & Yıldırım, 2020; Dilekçi & Karatay, 2021; Erdamar & Barası, 2021). These studies commonly indicate that Turkish curricula include 21st-century skills, albeit with limitations in their distribution. In this regard, the aim of this research is to determine to what extent K-12 students are expected to acquire life skills within Turkish language lessons by analyzing the 21st-Century Skills Framework (P21, 2019a; 2019b) with a focus on the Century of Türkiye Education Model Secondary School Turkish Language Curriculum (MEB, 2024b). In line with this aim, the study aims to answer the following research questions:

- To what extent are 21st-century skills reflected in the 2019 Secondary School Turkish Language Curriculum?
- To what extent are 21st-century skills reflected in the 2024 Secondary School Turkish Language Curriculum?
- What are the similarities and differences between the 2019 and 2024 Secondary School Turkish Language Curricula in terms of 21st-century skills?

Methodology

This qualitative study uses document analysis method to examine the 2019 and 2024 Secondary School Turkish Language Curricula within the context of the 21st-Century Skills Framework (P21, 2019b). Document analysis involves analyzing written materials that contain information about the phenomenon under study (Yıldırım & Şimşek, 2011). Since this study aimed to describe the current state of the curricula, this method was preferred.

Findings

The findings related to the research questions addressed in this study are presented as follows.

Findings Regarding the 2019 Secondary School Turkish Language Curriculum

In the 2019 curriculum, several significant 21st-century sub-skills are notably absent across all language skills, including Creativity and Innovation from Learning and Innovation Skills; Information, Communication, and Technology Literacy from Information, Media, and Technology Skills; and Flexibility and Adaptability, Social and Cross-cultural Skills, Productivity and Accountability, and Leadership and Responsibility sub-skills from Life and Career Skills. The analysis also shows that sub-skills of Learning and Innovation are most frequently aligned with reading skills and least frequently with speaking skills. Within Information, Media, and Technology Skills, Information Literacy appears in listening and writing outcomes, while Media Literacy is present in listening and reading outcomes. Within Life and Career Skills, Entrepreneurship and Self-management each appears once across listening, speaking, reading, and writing skills.

Findings Regarding the 2024 Secondary School Turkish Language Curriculum

In the 2024 curriculum, the emphasis on Learning and Innovation Skills among the 21st Century Skills within the four language skills (listening, speaking, reading, and writing) is excessive. When Learning and Innovation Skills are examined in detail, it is observed that Creativity and Innovation and Communication and Collaboration are less emphasized than the Critical Thinking and Problem-Solving. Among Information, Media, and Technology Skills, Information, Communication, and Technology Literacy, and within Life and Career Skills, the leadership and responsibility are not included in both learning outcomes and process component of the curriculum, which is one of the noteworthy findings of the research.

Findings on the Comparison of the 2019 and 2024 Secondary School Turkish Language Curriculum in Terms of 21st Century Skills

In the 2024 Secondary School Turkish Language Curriculum, compared to 2019, the emphasis on life and career skills increased across learning outcomes, process components, and the sum of both. The emphasis on information, media, and technology skills decreased in listening and reading skills, while increasing in speaking and writing skills. An examination of learning and innovation skills reveals a decrease in speaking, reading, and writing compared to the 2019 curriculum in terms of learning outcomes, process components, and the sum of both. In listening, it is noteworthy that the emphasis on learning and innovation skills decreased across learning outcomes and process components in the 2024 curriculum. When all findings are evaluated together, an overall increase in life and career skills, a general decrease in learning and innovation skills, and an unbalanced change in Information, Media, and Technology skills are evident in the 2024 Secondary School Turkish Curriculum. It is also noteworthy that both programs prioritize learning and innovation skills over other skills.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The research findings indicate that the representation of 21st-century skills in the 2019 and 2024 Turkish language curricula is not balanced. The complete absence of certain sub-skills across all language domains is particularly striking, raising concerns about the inclusiveness of the curricula. This suggests that the overall structure of the program emphasizes certain skills while others are ignored, implying that 21st-century skills were not integrated in a holistic manner. Accordingly, it is essential that 21st-century skills are equally incorporated into both the Turkish language curriculum and instructional materials (Mazhar, 2018). The emphasis placed on 21st-century skills varies across curricula, which is thought to stem primarily from the differences in the intended student profiles. Based on the findings of this study, it is recommended that curricula be systematically mapped with respect to the 21st-century skills, that missing skills be integrated, and that activity-based practices be implemented to help students acquire these skills, and that course content be closely linked to real-life contexts and functional language use.

Yazar Katkıları: Bu çalışmaya birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması: Bu çalışmada taraflar arasında çıkar teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen tüm kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma kapsamında deneysel veya diğer bilimsel amaçlarla insanla çalışılmadığı ve kişisel veriler kullanılmadığından etik kurul onayı alınmamıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmanın yazımında yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49- 64. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12922>
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi öğretim programının dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>
- Battelle for kids (2019a). *P21's frameworks for 21st century learning*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>

- Battelle for kids (2019a). *P21's frameworks for 21st century learning*. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFBK.pdf
- Battelle for kids (2019). *P21 early learning framework for 21st century learning*. <https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodFramework.pdf>
- Bloom, B. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (2.Basım). D.A. Özçelik (Çev.). PegemA Yayıncılık.
- Boyacı, Ş. D. B & Özer, M. G. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *AJESI*, 9(2), 708-738. <https://doi.org/10.18039/ajesi.578170>
- Cox, C. (2014). *21st century skills and principles of flow in the foreign language classroom* [Master's Thesis]. Brigham Young University.
- Çağlar, M. Ç. (2006). *Türkçe öğretim programının ve Türkçe ders kitabının dil bilim açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Deniz, S. & İzci, E. (2025). 2019 yılı ilkököl Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerilerini destekleme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim*, 54(246), 609-648. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1527497>
- Dilekçi, A. & Karatay H. (2021). Türkçe dersi öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1430-1444.
- Erdamar, G. & Barası, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 312-342. <https://doi.org/10.37217/tebd.868788>
- Eroğlu, A. (2025). 21. yüzyıl becerileri bağlamında 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 14(2), 587-600. <https://doi.org/10.7884/teke.1621698>
- Friedman, T. (2005). *The world is flat: A brief history of the globalized world in the 21st century*. Penguin.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.

- Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*. SETA. https://setav.org/assets/uploads/2019/06/rapor_21yy.pdf
- İşeri, K. & Baştuğ, M. (2024). Yeni Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *IJLA*, 4(4), 17-35.
- Kalaycı, N. & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262. <https://doi.org/10.24315/tred.580427>
- Kaya, M. & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>
- Kayhan, E., Altun, S. & Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programının (2018) 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.
- Kurudayıoğlu, M. & Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/ortaokul-turkce-dersi>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf
- Melanlıoğlu, D., & Can Aran, Ö. (2023). K-12 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancılar için 21. yüzyıl beceriler çerçevesinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(1), 323-366.

- Memiş, M. & Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 Türkçe öğretim programı ile 2019 Türkçe öğretim programının karşılaştırmalı incelenmesi. *IJLA*, 12(2), 176-199. <https://doi.org/10.29228/ijla.76352>
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Pearlman B. (2009). Making 21st century schools: Creating learner-entered schoolplaces/workplaces for a new culture of students at work. *Educational Technology*, 49(5), 11-19.
- Saleh S. E (2019). Ctitical thinking as a 21st centruy skill: Conceptions, implementation and challenges in the efl classroom. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 4(1), ... <https://doi.org/10.5281/zenodo.2542838>
- Taş, H. & Kıroğlu, K. (2018). 2017 ilkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 17(2), 697-716.
- Tunagür, M. & Aydın, E. (2021). Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kullanım yeterlikleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(4), 1562-1580.
- Uçak, S. & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında 21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93.
- Ünveren Kapanadze, D. (2019). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(223), 83-112.
- Wagner, T. (2008). Rigor redefined. *Educational Leadership*, 68(2), 20-24.
- Woods-Groves, S., Choi, T., Bruhn, A. L. & Fernando, J. (2019). Examining teachers' perceptions of K-11 students' 21st century skills and student performance. *Psychology in the Schools*, 56(9), 1434-1454.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Değerlere Yönelik Kurdukları Matematik Problemlerinin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ne Göre Değerlendirilmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet Ertürk GEÇİCİ¹, Gülşen ÖZHAN²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Matematik Eğitimi, megecici@aku.edu.tr. ORCID: 0000-0002-5250-1419

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Matematik Eğitimi, ozhangulsen@hotmail.com. ORCID: 0009-0009-8325-3452

Gönderilme Tarihi: 15.05.2025 Kabul Tarihi: 17.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1699842

Atıf: “Geçici, M. E., & Özhan, G. (2025). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının değerlere yönelik kurdukları matematik problemlerinin erdem-değer-eylem çerçevesine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 54(1), 413-452. DOI: 10.37669/10.37669/milliegitim.1699842”

Öz

Araştırmanın amacı ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının değerlere yönelik kurdukları matematik problemlerini Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ne göre değerlendirmektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseni kullanılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ve “Matematikte Problem Çözme” dersini alan 52 ilköğretim matematik öğretmeni adayı araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Değerlere Yönelik Problem Kurma Testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 312 adet problem incelenmiştir. Kurulan problemler; problem olma kriterleri, sınıf düzeyine ve değerlere uygunluk, problem çözümünün doğruluğu açısından kontrol edildiğinde 233 problem çalışma kapsamında ele alınmıştır. Araştırmada 2024 Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ndeki değerler ve değerlere yönelik eylemler kod olarak belirlenip betimsel analiz yapılmıştır. Öğretmen adayları en çok “Sayılar ve Nicelikler” temasına yönelik problem kurarken “Dönüşüm, İstatistiksel Araştırma Süreci ve Veriden Olasılığa” temalarında çok az problem kurmuşlardır. Diğer yandan öğretmen adayları en çok tasarruf ve adalet değerlerine uygun problem kurmuş olup diğer değerler açısından birbirine yakın sayılarda problem oluşturabilmişlerdir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının bazı değerler için belli eylemlere daha çok yoğunlaştığı görülmüştür. Sık kullanılan eylemlerin bazıları; adil davranma, plan hazırlama, estetik unsurları koruma, tüm canlıların haklarını koruma, birikim yapma, millî ve manevî değerlere duyarlı davranma şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: erdem, değer, eylem, matematik, öğretmen adayları, problem kurma

Evaluation of Mathematics Problems Posed by Pre-Service Elementary Mathematics Teachers about Values according to the Virtue-Value-Action Framework

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The aim of the study is to evaluate the mathematical problems posed by pre-service elementary mathematics teachers regarding values according to the Virtue-Value-Action framework. The document analysis design was used from qualitative research methods. The participants were determined using the purposive sampling method. 52 pre-service elementary mathematics teachers studying at a state university and taking the Problem Solving in Mathematics course participated in the study. The Problem Posing Test for Values developed by the researchers was used as a data collection tool. When the problems posed were checked in terms of criteria for being a problem, suitability to class level and values, and correctness of problem solution, 233 problems were included in the study. In the study, the values and actions related to the values within the framework of Virtue-Value-Action included in the 2024 Middle School Mathematics Curriculum were determined as codes, and descriptive analysis was conducted. While pre-service teachers posed the most problems related to the theme of Numbers and Operations, they posed very few problems in the themes of Transformation, Statistical Research Process, and from Data to Probability. On the other hand, pre-service teachers posed problems mostly in accordance with the values of saving and justice, and they were able to pose problems in similar numbers for other values. According to the research results, some frequently used actions are: treat fairly, prepare a plan, protect aesthetic elements, protect the rights of all living things, save money, and be sensitive to national and sentimental values.

Keywords: virtue, value, action, mathematics, pre-service teachers, problem posing

Giriş

Problem kavramının karşılığının, sahip olduğumuz şemalara bağlı olarak çözülmesi gereken sorunlar olduğu söylenebilir. Problem, “kişide çözme arzusu uyandıran ve çözüm prosedürü hazırda olmayan fakat kişinin mevcut bilgi ve deneyimlerini kullanarak çözebileceği durumlar” olarak tanımlanmıştır (Olkun & Toluk-Uçar, 2014, s. 42). Buradan hareketle bir durumun problem olması için çözümünün bilinmemesi, çözmek için his uyandırması ve önceki bilgilerden yararlanarak çözülmesi gibi kriterleri karşılaması gerekmektedir. Problemi, sistem üzerinde işleyişi bozan bir parça olarak kabul edersek sistemi tekrar çalışır duruma getirmek için izlediğimiz adımlar problem çözme karşılayabilir.

Problem çözme sadece sonuca ulaşmak değil bizi sonuca götüren tüm süreci içerir. Polya’ya (1973) göre problem çözme adımları; problemi

anlamak, çözüm için strateji geliştirmek, seçilen stratejiyi uygulamak ve sonucu değerlendirmektir. Sistem örneğini ele alacak olursak; sistemde bir bozukluk olduğunu fark etmek ve bu durumu tanımlamak problemi anlama, sistemde bozukluğu gidermek için farklı yöntemler tasarlamak çözüm için strateji geliştirme, planladığımız yöntemleri sistem üzerinde uygulamak seçilen stratejiyi uygulama, sistemin tüm bu sürecin sonunda çalışıp çalışmadığını kontrol etmek ise sonucu değerlendirme basamağını karşılayabilir. Sistem, uyguladığımız stratejilere rağmen çalışmadıysa önceki adımlar tekrar değerlendirilir.

Gonzales (1994) problem çözme adımı olan sonucu değerlendirme aşamasından sonra problem kurmayı ekleyerek bu iki süreci birleştirmiştir. Problem kurma, var olan bir durumu ele alarak ya da mevcut olan bir problemten yararlanılarak yeni bir yapı inşa etmektir (Stickles, 2011). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere halihazırdaki bir problem üzerinde değişiklik yapıp yeni bir problem oluşturulabilir ya da veriler arasında ilişkilendirmeler yapıp özgün bir durum da ortaya konulabilir (Silver, 1994).

Gözel vd. (2020), problemleri başarıyla çözmenin iyi problem kurmaktan geçtiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Korkmaz'a (2003) göre eğer bir birey iyi derecede problem çözemiyorsa iyi derecede problem de kuramayacaktır. Kar vd. (2010) ise öğrencilerin ne kadar çok problem kurarlarsa problem çözme başarılarının da artacağını vurgulamışlardır. Silver ve Cai'ye (1996) göre öğrencilerin karmaşık problem kurabiliyor olması iyi derecede problem çözebildiklerinin göstergesidir. Kısacası literatürde de görüldüğü üzere problem çözme ve problem kurma birbirini destekleyen ve iç içe geçmiş bir sürecin parçalarıdır.

Bu süreç günlük hayatta özellikle de matematik dersi özelinde oldukça kıymetlidir. Çünkü matematik dersinin genel amacı öğretilen bilgiyi sadece kullanan değil eleştirel açıdan bakabilen, muhakeme edebilen ve bu becerilerini günlük hayata da uyarlayabilen öğrenciler kazandırmaktır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Kar'a (2014) göre problem kurmanın bu becerileri daha üst seviyelere taşımada etkisi büyüktür. English (1998) de matematiği günlük hayatın içerisinde görebilmenin problem kurma becerisiyle ilişkisini vurgular. Ayrıca öğrenci problem kurma sürecinde daha özgür ve hayal gücünü kullanabileceği bir durumda olduğu için hikâyenin ana karakteridir (Çetinkaya & Soybaş, 2018). Brown ve Walter (2005) problem kurma sürecinde öğrencilerin merkezde yer

aldığını ve aktif bir şekilde öğrenmelerini şekillendirdiklerini söyler. Bunun getirisi olarak problem kurmanın öğrencilerin matematiksel düşünmelerini ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilecek bir sınıf etkinliği olduğu söylenebilir (Cifarelli & Sevim, 2015).

2024 yılı Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda problem kurma; problem çözme sürecinin kontrol edilmesi, belirli çıkarımlara ulaşma ve değerlendirme süreçleri ile bağlantılı olduğu için problem kurma becerisine, problem çözme becerisinin yansıtma bileşeni olarak yer verilmiş olup birbirinden farklı beceriler olarak ele alınmamıştır (MEB, 2024a). Güncel öğretim programı incelendiğinde her temada belirli değerlere yer verilmesi de bu iki önemli beceri aracılığıyla değer aktarımı yapılabileceğini düşündürmektedir. Matematikğin doğası gereği matematiğin değerlerle ilişkilendirilemeyeceği düşünülse de (Seah & Bishop, 2000) aslında matematik dersinde birey, kendisini ve çevresini anlamlandırırken değerleri benimsemesi kolaylaşmaktadır (MEB, 2024b). Bu durum da değer aktarımında matematiğin araç olarak kullanılmasını destekler niteliktedir.

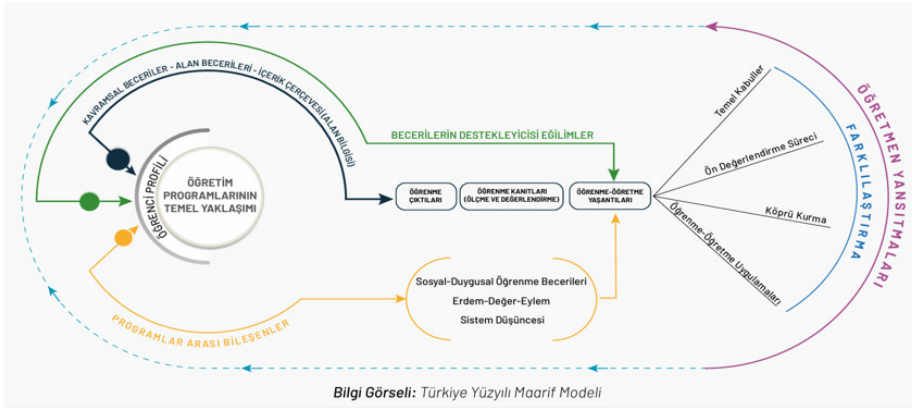
2024 Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda değerler; “bireyin dengeli, ölçülü ve tutarlı; kendisine, ailesine, milletine ve dünyaya faydalı; üretken, ahlaklı ve çalışkan bir şekilde yetişmesi için yürütülen çabaların öğretim programlarına yansması” olarak tanımlanmasının yanında nesiller boyu uyumlu ve ahlaklı bireyler yetiştirmenin amaçlandığı vurgulanmıştır (MEB, 2024a). Değerler zaman içerisinde farklılık gösterse de toplumca benimsenen değerlerin gelecek kuşaklara taşındığı söylenebilir (Akbaba-Altun, 2003). Değerlerin çocuklara aktarımı önce ailede sonra okulda devam eden bir süreçtir (Tulunay-Ateş, 2017). Öğrencilerin bu süreçte olumlu değerleri benimsemeleri ve günlük hayata entegre etmeleri çok önemlidir (Akbaba-Altun, 2003). Öğrenciler günün büyük bir zaman diliminde okulda oldukları için okul ortamına maruz kalırlar. Bu yüzden okullarda değer merkezli eğitim kapsamında ortam; çok yönlü etkileşimi, anlamlı bağlamı ve olumlu sınıf iklimini barındırmalıdır (MEB, 2024b).

İlk kez 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerlerin eğitimi öğretim programından bağımsız düşünülmemiş olup öğretim programının tüm öğelerinde öne çıkarılmıştır (MEB, 2018). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programlar arası bileşenlerinden biri olan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ise “değerler eğitimi” olarak tanıdığımız kavramın bütüncül, güncel ve

geliştirilmiş versiyonunu sunmaktadır (MEB, 2024b). Bununla birlikte öğrenci profili de “çok yönlü” olmanın yanında (MEB, 2018), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte “uyum sağlayan” bireylerden “medeniyet kuran” bireylere evrilmiştir (MEB, 2024b). Bahsedilen Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi MEB (2024b) tarafından Şekil 1’deki gibi şemalaştırılmıştır.

Şekil 1

Erdem-Değer-Eylem Sistem Düşüncesi (MEB, 2024b, s. 12)



Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, adından da anlaşılacağı üzere erdemli bireyler yetiştirmek, bu doğrultuda değerleri gözlemlemek ve uygun eylemlerle eşleştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024b). Bu model kapsamında ele alınan değerlerde de farklılıklar görülmektedir. 2018 yılı Matematik Dersi Öğretim Programı’nda adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik kök değerleri yer alırken (MEB, 2018); 2024 yılı Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nda bu değerlere ek olarak aile bütünlüğü, çalışkanlık (öz denetime bu değer adı altında yer verilmiştir), duyarlılık, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sağlıklı yaşam, tasarruf, temizlik değerleri, alt bileşenleri ve bu değerlere yönelik eylem açıklamaları verilmiştir (MEB, 2024b). Ayrıca saygı, sorumluluk, adalet kök değerleri (MEB, 2018), çatı değer olarak nitelendirilmiştir (MEB, 2024b).

Literatürde daha önce yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının problem kurma becerisini ölçmeye yönelik; Korkmaz ve Gür (2006) matematik

öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği adaylarının kurdukları problemlerin tekdüze olduğunu ve bu süreçte zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ulusoy ve Kepceoğlu'nun (2018) çalışmasında da ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının kurdukları yarı-yapılandırılmış problemler incelenmiş, öğretmen adaylarının muhakeme etmeye yönlendirecek problemlerden ziyade birkaç adımda çözülecek problemler kurduğu aktarılmıştır. Tekin-Sitrava ve Işık'ın (2018) sınıf öğretmeni adaylarının serbest problem kurma becerilerinin ölçüldüğü çalışmasında adayların, alan bilgisi eksikliği ve tecrübesizlik sebebiyle alışılmışın dışında problem kuramadıkları, çoğunlukla karmaşık işlemler içermeyen sözel problemler kurmayı tercih ettikleri gözlenmiştir.

Aşıcı ve Dede (2019) çalışmalarında değer aktarımını problem türleri üzerinden örneklendirerek öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dikkatini bu yöne çekmeye çalışmışlardır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalardan birinde Peker-Ünal ve Şen (2019) ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının tasarladıkları materyallerle değer eğitimi sürecini birlikte yürüttükleri süreci araştırmışlardır. Araştırmasonucunda öğretmen adaylarının yarısından fazlasının uygun materyaller aracılığı ile değer eğitiminin gerçekleştirilebileceğini düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca sevgi ve vatanseverlik değerlerinin öğretmen adayları arasında daha ön plana çıktığı bulunmuştur (Peker-Ünal & Şen, 2019). Bir başka çalışmada Gün-Şahin ve Gürbüz (2022), kısa filmleri ortaokul matematik derslerine entegre ederek kısa filmlerle hem matematik öğretimi hem de değerler eğitiminin birlikte ele alınabileceğini ortaya koymuşlardır. Budak vd. (2023) matematik eğitimi alanında değerler eğitimi ile ilgili tezleri değerlendirmeleri sonucunda öğretim programında inceleme çalışmalarının fazla, uygulama çalışmalarının az oluşunu tespit etmişlerdir. İlhan ve Poçan (2020) da matematik eğitiminde değerler eğitimi ile ilişkin bilimsel çalışmaların çoğunlukla kuramsal çalışmalar olduğunu ve uygulamalı çalışmaların geri planda kaldığını vurgulamışlardır. Ayrıca yapılan çalışmaların çoğunlukla öğrenciler veya öğretmenler ile yürütüldüğünü öne sürmüşlerdir. Bu doğrultuda değerler eğitimi konusunda öğretmen adayları ile uygulamaya dönük araştırmaların yapılmasının literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inde "değer eğitimi paydaşı" olarak bahsedilen öğretmenlere, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ndeki her bir değerın aktarımında kullanılabilecek yöntemler verilerek aslında öğretmenlerin bu çerçevedeki önemi ortaya konmuştur (MEB, 2024b). MEB (2024b), tartışma,

soru-cevap, rol oynama, drama, örnek olay, gezi gözlem, iş birlikli öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, eğitsel oyun, görsel-film yorumlama ve proje tabanlı öğrenme yöntemleri ile öğretmenlerin öğrencilere değerleri kazandırabileceğini belirtmektedir. Matematik eğitimi özelinde bakıldığında ise matematik derslerinde problem kurma temelli matematik öğretimi yapılabilmesi vurgulanmaktadır (Cantürk-Günhan vd., 2019). Aynı zamanda eğitimsel değerlerin problemler üzerinden aktarılabilmesi fikri (Aşıcı ve Dede, 2019) düşünüldüğünde problem kurma temelli öğretim yaklaşımı yoluyla da öğrencilere çeşitli değerlerin kazandırılabilmesi söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında mevcut araştırma yoluyla öğretmen adaylarına değerlerin aktarılması hususunda farkındalık oluşturulacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın öğretmen adaylarına meslek hayatlarında öğrencilere değer aktarımının farklı yollarının neler olabileceğine dair fikir verecek olması araştırmayı önemli kılmaktadır.

Literatür incelendiğinde değerler ve problem kurma becerisini birlikte ele alan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Bulut & Aktaş, 2018). Bulut ve Aktaş (2018) çalışmalarında farklı fakültelerden üniversite öğrencilerinin öğretim programında yer verilen kök değerlerden en az biri ile ilgili problem kurmalarını ve çözmelerini istemişler ve ardından seçtikleri değere yönelik neden böyle bir problem kurduklarını açıklamalarını beklemişlerdir. Çalışmada en sık rastlanan dostluk, yardımseverlik, paylaşım ve sevgi değerleridir. Ayrıca ders yönetimi öğretmen rehberliğinde olduğu için öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin değerler konusundaki yeterliliği üzerine çalışmaların (Bulut & Aktaş, 2018) az oluşu literatürdeki bir başka eksiklik olarak ifade edilebilir. Değerler eğitimi konusunda öğretmen adayları ile sınırlı çalışma olması ve problem kurma yoluyla değerlerin kazandırılabilmesi birlikte değerlendirildiğinde, bu durumlar ile ilgili çeşitli araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın amacı ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının değerlere yönelik kurdukları matematik problemlerini Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ne göre değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda cevap aranan araştırma soruları şu şekildedir:

- İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının değerlere yönelik kurdukları matematik problemleri Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temalara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kurdukları matematik problemlerindeki değerlere yönelik eylemler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseni kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi ile ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmalarda hazır dokümanlar incelenebildiği gibi katılımcılar tarafından araştırmacı için oluşturulan dokümanlar da incelenebilir (Merriam, 2023). Yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının değerlere yönelik kurdukları problemlerin yazılı olduğu materyaller araştırmanın dokümanlarını oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi (Patton, 2002) kullanılmıştır. Kriter olarak öğretmen adaylarının “Matematikte Problem Çözme” ders sürecini başarıyla tamamlamış olmaları şartı belirlendiği için bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu kritere uygun 52 öğretmen adayı araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adayları Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö52 şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca “Matematikte Problem Çözme” ders süreci bittikten sonra veri toplanmaya başlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacılar tarafından hazırlanan Değerlere Yönelik Problem Kurma Testi’dir. Öğretmen adaylarına 90 dakika süre verilerek Değerlere Yönelik Problem Kurma Testi uygulanmıştır. Bu test öncesinde öğretmen adaylarına “Matematikte Problem Çözme” dersi kapsamında problem kurmaya yönelik eğitim verilmiş olup değerlere yönelik herhangi bir eğitim verilmemiştir. Problem Kurma Testi’nde yer alacak olan değerleri belirlemek için Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’ndan (MEB, 2024a) yararlanılmıştır. Öğretim programındaki temalar kapsamında vurgulanan bütün değerler incelenmiş olup üzerinde en çok durulan değerler araştırmaya dâhil edilmiştir. Sonrasında 90 dakika içerisinde problem kurma durumları göz önünde bulundurularak ilk altı değer Değerlere Yönelik Problem Kurma Testi’nde yer alması uygun bulunmuştur. Bu değerler; adalet, çalışkanlık, duyarlılık, estetik, saygı ve tasarruf değerleridir. Bununla birlikte bu değerlerin

öğretim programındaki temalarda vurgulanma sıklığı çalışkanlık ($f=13$), tasarruf ($f=12$), duyarlılık ($f=11$), saygı ($f=10$), adalet ($f=7$) ve estetik ($f=7$) şeklindedir. Her bir değer için öğretim programında belirtilen Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ndeki eylem başlıkları açıklama olarak verilmiştir (MEB, 2024b). Çalışmada 52 öğrencinin her biri ortaokul öğrencilerinin seviyelerine uygun olacak şekilde altışar problem kurmuştur. 312 tane problem ve çözümleri değerler açısından incelenmiştir. Bahsedilen Değerlere Yönelik Problem Kurma Testi Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2

Değerlere Yönelik Problem Kurma Testi

Adalet: Hak ve özgürlükleri, eşitliği, etik davranmayı, hakkaniyeti, ön yargısızlığı, ölçülülüğü ve liyakati kapsar.

Çalışkanlık: Disiplinli, planlı ve istikrarlı olmayı; bilimselliğe önem vermeyi, iç motivasyon ve öz denetim sahibi olmayı, hayat boyu öğrenmeyi, görev ve sorumluluk üstlenmeyi kapsar.

Duyarlılık: Kendisine, içinde yaşadığı topluma, kültürel zenginliklere, tüm varlıklara değer vermeyi; sürdürülebilirliği önemsemeyi ve afetlere karşı hazırlıklı olmayı kapsar.

Estetik: Sanatsal bakış açısı kazanmayı, sanatsal ve kültürel varlığı koruyup zenginleştirmeyi, doğal güzelliklerin ve çevrenin korunması ile ilgili duyarlı olmayı ve sorumluluk üstlenmeyi, estetik aracılığıyla özgün üretkenliği ve ruhsal gelişimi desteklemeyi, sanatı hayatın bir parçası hâline getirmeyi kapsar.

Saygı: Nazik olmayı, ilkel davranmayı, empati ve etkili iletişim kurmayı, sağlıklı yaşamayı; kendisine, çevresine, millî ve manevî değerlere önem vermeyi kapsar.

Tasarruf: Maddî kaynakları planlı ve kontrollü harcamayı, israftan kaçınmayı, tutumlu olmayı, birikim yapmayı, sahip olduklarının değerini bilmeyi ve bilinçli tüketici olmayı kapsar.

Bahsedilen bu 6 farklı değer her biri için ortaokul öğrencilerine yönelik bir matematik problemi kurunuz. Toplamda 6 farklı problem kurunuz ve kurduğunuz problemleri çözünüz. Oluşturacağınız problemler bu değerleri kapsayacak bağlamlarda hazırlanmalıdır. Bu değerlerin içerdiği durumu problem metninde öne çıkarmaya çalışınız. Problemleri istediğiniz matematik konusuna göre kurabilirsiniz.

Verilerin Analizi

Verileri analiz etmeden önce problemlerin hangilerinin çalışma kapsamında değerlendirileceğine karar verilerek başlanmıştır. Öğretmen adaylarının kurdukları problemlerin problem olarak nitelendirilip nitelendirilemeyeceğine karar verilirken çözümünün bilinmemesi, çözmek için his uyandırması ve önceki bilgilerden yararlanarak çözülmesi gibi kriterler dikkate alınmıştır (Olkun & Toluk-Uçar, 2014). Bu aşamada problem olarak nitelendirilmeyen, ortaokul düzeyine ve istenen değere uygun olmayan, çözümü yanlış olan problemler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Çalışma kapsamında 312

adet problem incelenmiştir. Kurulan problemler; problem olma kriterleri, sınıf düzeyine ve değerlere uygunluk, problem çözümünün doğruluğu açısından kontrol edildiğinde 233 problem çalışma kapsamında ele alınmıştır. Kurulan problemlerden çalışma kapsamına farklı sebeplerden dolayı dâhil edilmeyen duyarlılık değerine yönelik örnek problemler Şekil 3 ve Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 3

Ö8'in Duyarlılık Değerine Yönelik Kurduğu Problem

7. sınıf kazanımı → Cebirsel ifadelerde toplama, çıkarma, çarpma işlemleri yapar. (Modelleme kullanılabilir)

Duyarlılık → Bir okuldaki sınıflarının yeterince temiz olmadığını fark eden öğrenciler sınıfları temizlemeye karar verirler. Her bir çebir karesi sınıfı ve sınıfın temsili aşağıda verilmiştir.

Buna göre 16 sınıfı temizleyen öğrencilerin temizlediği yerlerin cebirsel ifade edilişi aşağıdakilerden hangisidir?

A) $(12x + 232)br^2$ B) $(16x + 36)br^2$ C) $(8x + 48)br^2$ D) $(64x + 384)br^2$

Çözüm:

$\Rightarrow (2x + 12)br^2$ her sınıf

16 sınıfı temizlediklerine göre toplamda $16(2x + 12) = (12x + 232)br^2$ lik yer temizlemişlerdir.

Şekil 4

Ö42'nin Duyarlılık Değerine Yönelik Kurduğu Problem

3. soru (Duyarlılık)

Küresel ısınmadan dolayı kışın hava giderek soğumaya başlamıştır. Her geçen gün hava sıcaklığı $5^\circ C$ düşmektedir. Buna göre günlük parantezi $15^\circ C$ 3 gün sonra hava sıcaklığı $-17^\circ C$ ise parantezi hava sıcaklığı kaç $^\circ C$ 'dir?

$15 - 5 = 10$
 $10 - 5 = 5$
 $5 - 5 = 0$
 $0 - 5 = -5$
 $-5 - 5 = -10$
 $-10 - 5 = -15$
 $-15 - 5 = -20$
 $-20 - 5 = -25$
 $-25 - 5 = -30$
 $-30 - 5 = -35$
 $-35 - 5 = -40$
 $-40 - 5 = -45$
 $-45 - 5 = -50$
 $-50 - 5 = -55$
 $-55 - 5 = -60$
 $-60 - 5 = -65$
 $-65 - 5 = -70$
 $-70 - 5 = -75$
 $-75 - 5 = -80$
 $-80 - 5 = -85$
 $-85 - 5 = -90$
 $-90 - 5 = -95$
 $-95 - 5 = -100$
 $-100 - 5 = -105$
 $-105 - 5 = -110$
 $-110 - 5 = -115$
 $-115 - 5 = -120$
 $-120 - 5 = -125$
 $-125 - 5 = -130$
 $-130 - 5 = -135$
 $-135 - 5 = -140$
 $-140 - 5 = -145$
 $-145 - 5 = -150$
 $-150 - 5 = -155$
 $-155 - 5 = -160$
 $-160 - 5 = -165$
 $-165 - 5 = -170$
 $-170 - 5 = -175$
 $-175 - 5 = -180$
 $-180 - 5 = -185$
 $-185 - 5 = -190$
 $-190 - 5 = -195$
 $-195 - 5 = -200$
 $-200 - 5 = -205$
 $-205 - 5 = -210$
 $-210 - 5 = -215$
 $-215 - 5 = -220$
 $-220 - 5 = -225$
 $-225 - 5 = -230$
 $-230 - 5 = -235$
 $-235 - 5 = -240$
 $-240 - 5 = -245$
 $-245 - 5 = -250$
 $-250 - 5 = -255$
 $-255 - 5 = -260$
 $-260 - 5 = -265$
 $-265 - 5 = -270$
 $-270 - 5 = -275$
 $-275 - 5 = -280$
 $-280 - 5 = -285$
 $-285 - 5 = -290$
 $-290 - 5 = -295$
 $-295 - 5 = -300$
 $-300 - 5 = -305$
 $-305 - 5 = -310$
 $-310 - 5 = -315$
 $-315 - 5 = -320$
 $-320 - 5 = -325$
 $-325 - 5 = -330$
 $-330 - 5 = -335$
 $-335 - 5 = -340$
 $-340 - 5 = -345$
 $-345 - 5 = -350$
 $-350 - 5 = -355$
 $-355 - 5 = -360$
 $-360 - 5 = -365$
 $-365 - 5 = -370$
 $-370 - 5 = -375$
 $-375 - 5 = -380$
 $-380 - 5 = -385$
 $-385 - 5 = -390$
 $-390 - 5 = -395$
 $-395 - 5 = -400$
 $-400 - 5 = -405$
 $-405 - 5 = -410$
 $-410 - 5 = -415$
 $-415 - 5 = -420$
 $-420 - 5 = -425$
 $-425 - 5 = -430$
 $-430 - 5 = -435$
 $-435 - 5 = -440$
 $-440 - 5 = -445$
 $-445 - 5 = -450$
 $-450 - 5 = -455$
 $-455 - 5 = -460$
 $-460 - 5 = -465$
 $-465 - 5 = -470$
 $-470 - 5 = -475$
 $-475 - 5 = -480$
 $-480 - 5 = -485$
 $-485 - 5 = -490$
 $-490 - 5 = -495$
 $-495 - 5 = -500$
 $-500 - 5 = -505$
 $-505 - 5 = -510$
 $-510 - 5 = -515$
 $-515 - 5 = -520$
 $-520 - 5 = -525$
 $-525 - 5 = -530$
 $-530 - 5 = -535$
 $-535 - 5 = -540$
 $-540 - 5 = -545$
 $-545 - 5 = -550$
 $-550 - 5 = -555$
 $-555 - 5 = -560$
 $-560 - 5 = -565$
 $-565 - 5 = -570$
 $-570 - 5 = -575$
 $-575 - 5 = -580$
 $-580 - 5 = -585$
 $-585 - 5 = -590$
 $-590 - 5 = -595$
 $-595 - 5 = -600$
 $-600 - 5 = -605$
 $-605 - 5 = -610$
 $-610 - 5 = -615$
 $-615 - 5 = -620$
 $-620 - 5 = -625$
 $-625 - 5 = -630$
 $-630 - 5 = -635$
 $-635 - 5 = -640$
 $-640 - 5 = -645$
 $-645 - 5 = -650$
 $-650 - 5 = -655$
 $-655 - 5 = -660$
 $-660 - 5 = -665$
 $-665 - 5 = -670$
 $-670 - 5 = -675$
 $-675 - 5 = -680$
 $-680 - 5 = -685$
 $-685 - 5 = -690$
 $-690 - 5 = -695$
 $-695 - 5 = -700$
 $-700 - 5 = -705$
 $-705 - 5 = -710$
 $-710 - 5 = -715$
 $-715 - 5 = -720$
 $-720 - 5 = -725$
 $-725 - 5 = -730$
 $-730 - 5 = -735$
 $-735 - 5 = -740$
 $-740 - 5 = -745$
 $-745 - 5 = -750$
 $-750 - 5 = -755$
 $-755 - 5 = -760$
 $-760 - 5 = -765$
 $-765 - 5 = -770$
 $-770 - 5 = -775$
 $-775 - 5 = -780$
 $-780 - 5 = -785$
 $-785 - 5 = -790$
 $-790 - 5 = -795$
 $-795 - 5 = -800$
 $-800 - 5 = -805$
 $-805 - 5 = -810$
 $-810 - 5 = -815$
 $-815 - 5 = -820$
 $-820 - 5 = -825$
 $-825 - 5 = -830$
 $-830 - 5 = -835$
 $-835 - 5 = -840$
 $-840 - 5 = -845$
 $-845 - 5 = -850$
 $-850 - 5 = -855$
 $-855 - 5 = -860$
 $-860 - 5 = -865$
 $-865 - 5 = -870$
 $-870 - 5 = -875$
 $-875 - 5 = -880$
 $-880 - 5 = -885$
 $-885 - 5 = -890$
 $-890 - 5 = -895$
 $-895 - 5 = -900$
 $-900 - 5 = -905$
 $-905 - 5 = -910$
 $-910 - 5 = -915$
 $-915 - 5 = -920$
 $-920 - 5 = -925$
 $-925 - 5 = -930$
 $-930 - 5 = -935$
 $-935 - 5 = -940$
 $-940 - 5 = -945$
 $-945 - 5 = -950$
 $-950 - 5 = -955$
 $-955 - 5 = -960$
 $-960 - 5 = -965$
 $-965 - 5 = -970$
 $-970 - 5 = -975$
 $-975 - 5 = -980$
 $-980 - 5 = -985$
 $-985 - 5 = -990$
 $-990 - 5 = -995$
 $-995 - 5 = -1000$
 $-1000 - 5 = -1005$
 $-1005 - 5 = -1010$
 $-1010 - 5 = -1015$
 $-1015 - 5 = -1020$
 $-1020 - 5 = -1025$
 $-1025 - 5 = -1030$
 $-1030 - 5 = -1035$
 $-1035 - 5 = -1040$
 $-1040 - 5 = -1045$
 $-1045 - 5 = -1050$
 $-1050 - 5 = -1055$
 $-1055 - 5 = -1060$
 $-1060 - 5 = -1065$
 $-1065 - 5 = -1070$
 $-1070 - 5 = -1075$
 $-1075 - 5 = -1080$
 $-1080 - 5 = -1085$
 $-1085 - 5 = -1090$
 $-1090 - 5 = -1095$
 $-1095 - 5 = -1100$
 $-1100 - 5 = -1105$
 $-1105 - 5 = -1110$
 $-1110 - 5 = -1115$
 $-1115 - 5 = -1120$
 $-1120 - 5 = -1125$
 $-1125 - 5 = -1130$
 $-1130 - 5 = -1135$
 $-1135 - 5 = -1140$
 $-1140 - 5 = -1145$
 $-1145 - 5 = -1150$
 $-1150 - 5 = -1155$
 $-1155 - 5 = -1160$
 $-1160 - 5 = -1165$
 $-1165 - 5 = -1170$
 $-1170 - 5 = -1175$
 $-1175 - 5 = -1180$
 $-1180 - 5 = -1185$
 $-1185 - 5 = -1190$
 $-1190 - 5 = -1195$
 $-1195 - 5 = -1200$
 $-1200 - 5 = -1205$
 $-1205 - 5 = -1210$
 $-1210 - 5 = -1215$
 $-1215 - 5 = -1220$
 $-1220 - 5 = -1225$
 $-1225 - 5 = -1230$
 $-1230 - 5 = -1235$
 $-1235 - 5 = -1240$
 $-1240 - 5 = -1245$
 $-1245 - 5 = -1250$
 $-1250 - 5 = -1255$
 $-1255 - 5 = -1260$
 $-1260 - 5 = -1265$
 $-1265 - 5 = -1270$
 $-1270 - 5 = -1275$
 $-1275 - 5 = -1280$
 $-1280 - 5 = -1285$
 $-1285 - 5 = -1290$
 $-1290 - 5 = -1295$
 $-1295 - 5 = -1300$
 $-1300 - 5 = -1305$
 $-1305 - 5 = -1310$
 $-1310 - 5 = -1315$
 $-1315 - 5 = -1320$
 $-1320 - 5 = -1325$
 $-1325 - 5 = -1330$
 $-1330 - 5 = -1335$
 $-1335 - 5 = -1340$
 $-1340 - 5 = -1345$
 $-1345 - 5 = -1350$
 $-1350 - 5 = -1355$
 $-1355 - 5 = -1360$
 $-1360 - 5 = -1365$
 $-1365 - 5 = -1370$
 $-1370 - 5 = -1375$
 $-1375 - 5 = -1380$
 $-1380 - 5 = -1385$
 $-1385 - 5 = -1390$
 $-1390 - 5 = -1395$
 $-1395 - 5 = -1400$
 $-1400 - 5 = -1405$
 $-1405 - 5 = -1410$
 $-1410 - 5 = -1415$
 $-1415 - 5 = -1420$
 $-1420 - 5 = -1425$
 $-1425 - 5 = -1430$
 $-1430 - 5 = -1435$
 $-1435 - 5 = -1440$
 $-1440 - 5 = -1445$
 $-1445 - 5 = -1450$
 $-1450 - 5 = -1455$
 $-1455 - 5 = -1460$
 $-1460 - 5 = -1465$
 $-1465 - 5 = -1470$
 $-1470 - 5 = -1475$
 $-1475 - 5 = -1480$
 $-1480 - 5 = -1485$
 $-1485 - 5 = -1490$
 $-1490 - 5 = -1495$
 $-1495 - 5 = -1500$
 $-1500 - 5 = -1505$
 $-1505 - 5 = -1510$
 $-1510 - 5 = -1515$
 $-1515 - 5 = -1520$
 $-1520 - 5 = -1525$
 $-1525 - 5 = -1530$
 $-1530 - 5 = -1535$
 $-1535 - 5 = -1540$
 $-1540 - 5 = -1545$
 $-1545 - 5 = -1550$
 $-1550 - 5 = -1555$
 $-1555 - 5 = -1560$
 $-1560 - 5 = -1565$
 $-1565 - 5 = -1570$
 $-1570 - 5 = -1575$
 $-1575 - 5 = -1580$
 $-1580 - 5 = -1585$
 $-1585 - 5 = -1590$
 $-1590 - 5 = -1595$
 $-1595 - 5 = -1600$
 $-1600 - 5 = -1605$
 $-1605 - 5 = -1610$
 $-1610 - 5 = -1615$
 $-1615 - 5 = -1620$
 $-1620 - 5 = -1625$
 $-1625 - 5 = -1630$
 $-1630 - 5 = -1635$
 $-1635 - 5 = -1640$
 $-1640 - 5 = -1645$
 $-1645 - 5 = -1650$
 $-1650 - 5 = -1655$
 $-1655 - 5 = -1660$
 $-1660 - 5 = -1665$
 $-1665 - 5 = -1670$
 $-1670 - 5 = -1675$
 $-1675 - 5 = -1680$
 $-1680 - 5 = -1685$
 $-1685 - 5 = -1690$
 $-1690 - 5 = -1695$
 $-1695 - 5 = -1700$
 $-1700 - 5 = -1705$
 $-1705 - 5 = -1710$
 $-1710 - 5 = -1715$
 $-1715 - 5 = -1720$
 $-1720 - 5 = -1725$
 $-1725 - 5 = -1730$
 $-1730 - 5 = -1735$
 $-1735 - 5 = -1740$
 $-1740 - 5 = -1745$
 $-1745 - 5 = -1750$
 $-1750 - 5 = -1755$
 $-1755 - 5 = -1760$
 $-1760 - 5 = -1765$
 $-1765 - 5 = -1770$
 $-1770 - 5 = -1775$
 $-1775 - 5 = -1780$
 $-1780 - 5 = -1785$
 $-1785 - 5 = -1790$
 $-1790 - 5 = -1795$
 $-1795 - 5 = -1800$
 $-1800 - 5 = -1805$
 $-1805 - 5 = -1810$
 $-1810 - 5 = -1815$
 $-1815 - 5 = -1820$
 $-1820 - 5 = -1825$
 $-1825 - 5 = -1830$
 $-1830 - 5 = -1835$
 $-1835 - 5 = -1840$
 $-1840 - 5 = -1845$
 $-1845 - 5 = -1850$
 $-1850 - 5 = -1855$
 $-1855 - 5 = -1860$
 $-1860 - 5 = -1865$
 $-1865 - 5 = -1870$
 $-1870 - 5 = -1875$
 $-1875 - 5 = -1880$
 $-1880 - 5 = -1885$
 $-1885 - 5 = -1890$
 $-1890 - 5 = -1895$
 $-1895 - 5 = -1900$
 $-1900 - 5 = -1905$
 $-1905 - 5 = -1910$
 $-1910 - 5 = -1915$
 $-1915 - 5 = -1920$
 $-1920 - 5 = -1925$
 $-1925 - 5 = -1930$
 $-1930 - 5 = -1935$
 $-1935 - 5 = -1940$
 $-1940 - 5 = -1945$
 $-1945 - 5 = -1950$
 $-1950 - 5 = -1955$
 $-1955 - 5 = -1960$
 $-1960 - 5 = -1965$
 $-1965 - 5 = -1970$
 $-1970 - 5 = -1975$
 $-1975 - 5 = -1980$
 $-1980 - 5 = -1985$
 $-1985 - 5 = -1990$
 $-1990 - 5 = -1995$
 $-1995 - 5 = -2000$
 $-2000 - 5 = -2005$
 $-2005 - 5 = -2010$
 $-2010 - 5 = -2015$
 $-2015 - 5 = -2020$
 $-2020 - 5 = -2025$
 $-2025 - 5 = -2030$
 $-2030 - 5 = -2035$
 $-2035 - 5 = -2040$
 $-2040 - 5 = -2045$
 $-2045 - 5 = -2050$
 $-2050 - 5 = -2055$
 $-2055 - 5 = -2060$
 $-2060 - 5 = -2065$
 $-2065 - 5 = -2070$
 $-2070 - 5 = -2075$
 $-2075 - 5 = -2080$
 $-2080 - 5 = -2085$
 $-2085 - 5 = -2090$
 $-2090 - 5 = -2095$
 $-2095 - 5 = -2100$
 $-2100 - 5 = -2105$
 $-2105 - 5 = -2110$
 $-2110 - 5 = -2115$
 $-2115 - 5 = -2120$
 $-2120 - 5 = -2125$
 $-2125 - 5 = -2130$
 $-2130 - 5 = -2135$
 $-2135 - 5 = -2140$
 $-2140 - 5 = -2145$
 $-2145 - 5 = -2150$
 $-2150 - 5 = -2155$
 $-2155 - 5 = -2160$
 $-2160 - 5 = -2165$
 $-2165 - 5 = -2170$
 $-2170 - 5 = -2175$
 $-2175 - 5 = -2180$
 $-2180 - 5 = -2185$
 $-2185 - 5 = -2190$
 $-2190 - 5 = -2195$
 $-2195 - 5 = -2200$
 $-2200 - 5 = -2205$
 $-2205 - 5 = -2210$
 $-2210 - 5 = -2215$
 $-2215 - 5 = -2220$
 $-2220 - 5 = -2225$
 $-2225 - 5 = -2230$
 $-2230 - 5 = -2235$
 $-2235 - 5 = -2240$
 $-2240 - 5 = -2245$
 $-2245 - 5 = -2250$
 $-2250 - 5 = -2255$
 $-2255 - 5 = -2260$
 $-2260 - 5 = -2265$
 $-2265 - 5 = -2270$
 $-2270 - 5 = -2275$
 $-2275 - 5 = -2280$
 $-2280 - 5 = -2285$
 $-2285 - 5 = -2290$
 $-2290 - 5 = -2295$
 $-2295 - 5 = -2300$
 $-2300 - 5 = -2305$
 $-2305 - 5 = -2310$
 $-2310 - 5 = -2315$
 $-2315 - 5 = -2320$
 $-2320 - 5 = -2325$
 $-2325 - 5 = -2330$
 $-2330 - 5 = -2335$
 $-2335 - 5 = -2340$
 $-2340 - 5 = -2345$
 $-2345 - 5 = -2350$
 $-2350 - 5 = -2355$
 $-2355 - 5 = -2360$
 $-2360 - 5 = -2365$
 $-2365 - 5 = -2370$
 $-2370 - 5 = -2375$
 $-2375 - 5 = -2380$
 $-2380 - 5 = -2385$
 $-2385 - 5 = -2390$
 $-2390 - 5 = -2395$
 $-2395 - 5 = -2400$
 $-2400 - 5 = -2405$
 $-2405 - 5 = -2410$
 $-2410 - 5 = -2415$
 $-2415 - 5 = -2420$
 $-2420 - 5 = -2425$
 $-2425 - 5 = -2430$
 $-2430 - 5 = -2435$
 $-2435 - 5 = -2440$
 $-2440 - 5 = -2445$
 $-2445 - 5 = -2450$
 $-2450 - 5 = -2455$
 $-2455 - 5 = -2460$
 $-2460 - 5 = -2465$
 $-2465 - 5 = -2470$
 $-2470 - 5 = -2475$
 $-2475 - 5 = -2480$
 $-2480 - 5 = -2485$
 $-2485 - 5 = -2490$
 $-2490 - 5 = -2495$
 $-2495 - 5 = -2500$
 $-2500 - 5 = -2505$
 $-2505 - 5 = -2510$
 $-2510 - 5 = -2515$
 $-2515 - 5 = -2520$
 $-2520 - 5 = -2525$
 $-2525 - 5 = -2530$
 $-2530 - 5 = -2535$
 $-2535 - 5 = -2540$
 $-2540 - 5 = -2545$
 $-2545 - 5 = -2550$
 $-2550 - 5 = -2555$
 $-2555 - 5 = -2560$
 $-2560 - 5 = -2565$
 $-2565 - 5 = -2570$
 $-2570 - 5 = -2575$
 $-2575 - 5 = -2580$
 $-2580 - 5 = -2585$
 $-2585 - 5 = -2590$
 $-2590 - 5 = -2595$
 $-2595 - 5 = -2600$
 $-2600 - 5 = -2605$
 $-2605 - 5 = -2610$
 $-2610 - 5 = -2615$
 $-2615 - 5 = -2620$
 $-2620 - 5 = -2625$
 $-2625 - 5 = -2630$
 $-2630 - 5 = -2635$
 $-2635 - 5 = -2640$
 $-2640 - 5 = -2645$
 $-2645 - 5 = -2650$
 $-2650 - 5 = -2655$
 $-2655 - 5 = -2660$
 $-2660 - 5 = -2665$
 $-2665 - 5 = -2670$
 $-2670 - 5 = -2675$
 $-2675 - 5 = -2680$
 $-2680 - 5 = -2685$
 $-2685 - 5 = -2690$
 $-2690 - 5 = -2695$
 $-2695 - 5 = -2700$
 $-2700 - 5 = -$

Matematik öğretmeni adaylarının değerlere yönelik kurdukları matematik problemlerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre betimsel analiz tekniğinde tema ve kodlar belirlidir ve yorumlama bu doğrultuda yapılır. Ayrıca doğrudan alıntılar kullanılabilir. Bu doğrultuda araştırmada 2024 yılı Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ndeki değerler ve değerlere yönelik eylemler kod olarak belirlenmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bulunan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ndeki değerlere yönelik eylemler ve eylem kodları sırasıyla Ekler bölümünde verilmiştir. Eklerde verilen kodlar doğrultusunda kodlama işlemleri yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada geçerlik için soruların problem olup olmadığına karar verilirken, araştırma sorusunun belirlenip geliştirilmesinde, bulguların tartışılmasında literatürden faydalanılmıştır. Lincoln ve Guba (1985) aktarılabirlik için amaçlı örnekleme tekniği kullanımını destekler. Geçerliği artırmak için yapılan araştırmada da örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca bulgular kısmında öğretmen adaylarının kurdukları problemlerin bazılarına doğrudan yer verilmiştir. Güvenirlik için Millî Eğitim Bakanlığının 2024 yılında yayımladığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bulunan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ndeki kodlardan yararlanılmıştır. Kodlar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı farklı zamanlarda kodlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği, verilerin araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda ele alınması ve Uzlaşma Yüzdesi = $\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$ (Miles & Huberman, 1994) formülü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %93 çıkmıştır. Uzlaşma yüzdesi %70'in üzerinde olduğu durumlarda kodlamanın güvenilir olduğu belirtilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Araştırmacılar arasında %7 oranında görüş ayrılığı mevcuttur. Görüş ayrılıkları üzerine problemlerde yer verilen değerlerle eylem ve tema eşleştirmeleri üzerinde tartışılmış ve uzlaşma sağlanmıştır. Araştırma denetimi tüm süreç boyunca sağlanmış olup araştırmacılar birbirleri ile sık sık görüşmeler yapmışlardır.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında matematik öğretmeni adaylarının değerlere yönelik kurdukları matematik problemlerinin Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temalara göre dağılımlarını ve değerlere yönelik eylemlerini belirten tablolar sunulmuştur. Tablo 1'de öğretmen adaylarının değerlere yönelik kurdukları problemlerin temalara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1

Değerlere Yönelik Kurulan Problemlerin Temalara Göre Dağılımı

Temalar/Değerler	Adalet	Çalışkanlık	Duyarlılık	Estetik	Saygı	Tasarruf	Toplam
Sayılar ve Nicelikler	32	21	18	14	26	38	149
Cebirsel Düşünme	6	15	8	3	6	4	42
Geometrik Şekiller ve Nicelikler	3	-	7	21	1	2	34
Dönüşüm	-	-	-	1	-	-	1
İstatistiksel Araştırma Süreci	-	-	2	-	-	2	4
Veriden Olasılığa	1	-	-	-	2	-	3
Toplam	42	36	35	39	35	46	233

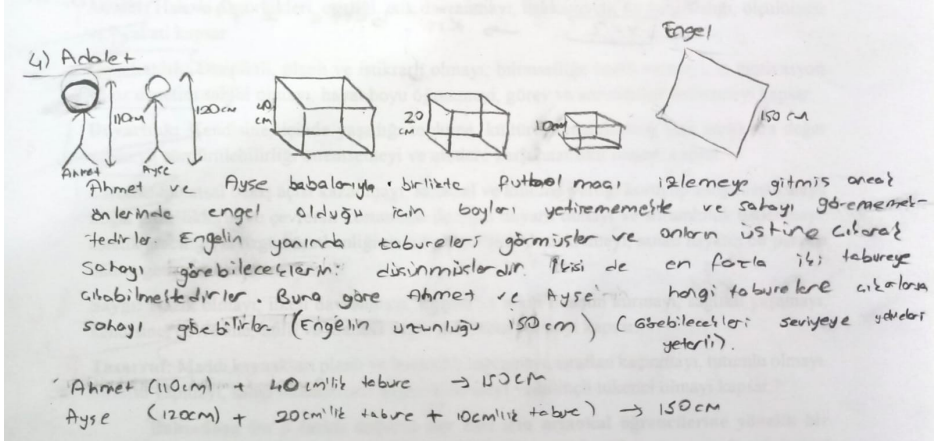
Matematik öğretmeni adaylarının kurdukları problemler incelendiğinde Tablo 1'de görüldüğü üzere; öğretmen adayları en çok “Sayılar ve Nicelikler” temasına yönelik problem kurarken “Dönüşüm, İstatistiksel Araştırma Süreci ve Veriden Olasılığa” temalarında çok az problem kurmuşlardır. Diğer yandan öğretmen adayları en çok tasarruf ve adalet değerlerine uygun problem kurmuş olup diğer değerler açısından birbirine yakın sayılarda problem oluşturabilmişlerdir.

Matematik öğretmeni adaylarının kurdukları matematik problemlerindeki her bir değere ilişkin eylemler de ayrı ayrı ele alınmıştır. Tablolarda yer verilen eylemler öğretmen adaylarının kurdukları problemlerden ortaya çıkmıştır. Bu eylemleri daha anlaşılır hâle getirmek için bazı problem metinlerinden örnekler sunulmuştur. Tablo 2'de öğretmen adaylarının adalet değerine yönelik hangi eylem kodlarına (bkz. Ek 1) yer verdikleri ve yer verme sıklığı sunulmuştur.

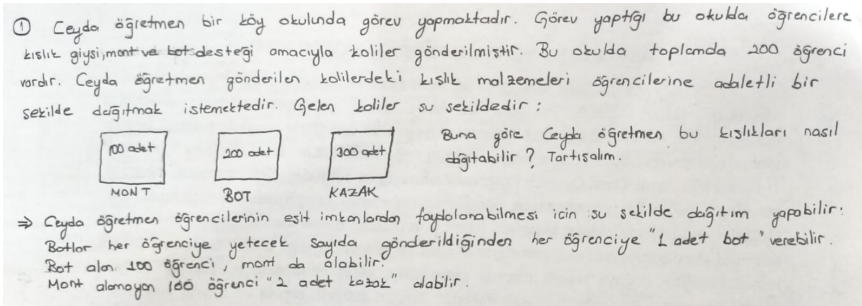
Tablo 2*Adalet Değerine Yönelik Eylemler*

Eylem kodları	Frekans	Örnek
D.1.1.2.	1	Miras hakkı için mahkemeye başvurma üzerinden hakkını aramanın meşru yollarını bilme (Ö18)
D.1.1.3.	1	Ailede miras paylaşımı üzerinden sorunlara çözüm bulma (Ö26)
D.1.1.4.	2	Sınıfta başkan seçimi için oy kullanımı üzerinden öğrencilerin haklarını uygun şekilde kullanmaları (Ö33)
D.1.1.6.	1	Fabrikada çalışan kadın ve erkeklerin çalışma saatlerinin eşit olması (Ö39)
D.1.2.2.	2	Terazi ölçüm hatası üzerinden satıcının müşteri tutarının tekrar hesaplanmasını istemesi (Ö47)
D.1.2.3.	1	Bozuk terazi üzerinden müşteriye yapılan haksızlığın düzeltilmesi (Ö45)
D.1.2.6.	3	Bireysel farklılığı olan öğrenciler için okulda merdiven yapılması ile eğitim haklarından yararlanmaları (Ö52)
D.1.2.7.	31	Sınıfta öğretmenin öğrencilere söz hakkı verme konusunda adil davranması (Ö3)

Tablo 2 incelendiğinde adalet değerinde en sık rastlanan eylem; “D.1.2.7. Görev, sorumluluk ve ödül paylaşımında adil davranır.” (f=31) iken en az rastlanan eylemler; “D.1.1.2. Hakkını aramanın meşru yollarını bilir.” (f=1), “D.1.1.3. Ailede, okulda, toplumda hak ve özgürlükleri ile ilgili sorunlara çözüm arar.” (f=1), “D.1.1.6. Toplumsal hayatta kadın ve erkeklerin eşit haklara sahip olduğunu bilir.” (f=1), “D.1.2.3. Haksızlıkların düzeltilmesi konusunda kararlı davranır.” (f=1) şeklindedir. Genel olarak öğretmen adayları D.1.2.7. eylemini; meyve suyu, pasta, pizza, çikolata, kurabiye, şeker, armut ve elmaların öğrenciler arasında eşit paylaşılması, tarlaların çocuklara eşit bölüştürülmesi, çocukların yaşlarıyla orantılı harçlık dağıtımı, öğretmenin öğrencilere kışlık malzeme veya hediye paylaşması, çocukların kendi aralarında bilye dağıtımı gibi bağlamlar üzerinden ele almışlardır. Şekil 5 ve Şekil 6’da adalet değerinin iki farklı eylemine yönelik kodlama örnekleri yer almaktadır.

Şekil 5**Ö35'in Adalet Değerine Yönelik Kurduğu Problem**

Şekil 5'te görüldüğü üzere Ö35 kurduğu problemde, sayılar ve nicelikler temasında adalet değerini “D.1.2.6. Bireysel farklılıkların haklardan yararlanmaya engel olmaması gerektiğini bilir.” eylemiyle eşleştirmiştir. Problemde farklı boy uzunluklarına sahip kişilerin futbol maçı izleme durumu ele alındığı için adalet değerinin D.1.2.6. eylemiyle kodlanmıştır.

Şekil 6**Ö31'in Adalet Değerine Yönelik Kurduğu Problem**

Şekil 6'da görüldüğü üzere Ö31 kurduğu problemde, sayılar ve nicelikler temasında adalet değerini “D.1.2.7. Görev, sorumluluk ve ödül paylaşımında

adil davranır.” eylemiyle eşleştirmiştir. Problemde köy okuluna gelen kışlık malzemelerin öğrencilere adil dağıtımını ele alındığı için adalet değerinin D.1.2.7. eylemiyle kodlanmıştır.

Tablo 3’te öğretmen adaylarının çalışkanlık değerine yönelik hangi eylem kodlarına (bkz. Ek 2) yer verdikleri ve yer verme sıklığı verilmiştir.

Tablo 3

Çalışkanlık Değerine Yönelik Eylemler

Eylem kodları	Frekans	Örnek
D.3.1.6.	4	Telefon alma amacı belirlenerek çalışma planı yapma (Ö44)
D.3.1.7.	1	Sınavdaki düşük notu yükseltme amaçlı plan yapma (Ö35)
D.3.2.3.	4	15 tatil ödevini bitirmek için yol haritası çizme (Ö32)
D.3.2.4.	17	Haftalık matematik soru çözümünü planlama ve plana uyma (Ö3)
D.3.2.5.	1	Boş vakitleri değerlendirmek için kokulu taş kursuna katılım gösterme (Ö39)
D.3.2.6.	5	Üniversite sınavını kazanmak için plan üzerinde düzenleme yapma (Ö50)
D.3.3.1.	1	Her ay makale okuması yaparak bilimsel gelişime odaklanma (Ö20)
D.3.4.4.	3	İnşaatta işçilerin birlikte çalışması üzerinden grup çalışmalarında sorumlulukları yerine getirme (Ö49)

Tablo 3 incelendiğinde çalışkanlık değerinde en sık rastlanan eylem; “D.3.2.4. Hedeflere ulaşmak için hazırladığı planı uygular.” (f=17) iken en az rastlanan eylemler; “D.3.3.1. Bilimsel gelişim için merak duygusunu kullanarak takip etmesi gerektiğini fark eder.” (f=1), “D.3.1.7. Yenilgi ve başarısızlıklarında tekrar deneme gücünü kendinde bulur.” (f=1), “D.3.2.5. Zamanı etkili bir şekilde yönetir.” (f=1) şeklindedir. Genel olarak öğretmen adayları D.3.2.4. eylemini; kitap okuma, kitap bitirme, hedef belirleyip düzenli ders çalışma, soru çözümü, ders planındaki çalışma saatleri, düzenli spor ve antrenman yapma gibi bağlamlar üzerinden ele almışlardır. Şekil 7 ve Şekil 8’de çalışkanlık değerinin iki farklı eylemine yönelik kodlama örnekleri yer almaktadır.

Şekil 7

Ö3'ün Çalışkanlık Değerine Yönelik Kurduğu Problem

Çalışkanlık:

Soru: Sude sınava hazırlanan bir 8. sınıf öğrencisidir ve her pazar günü yeni hafta için her gün matematikten kaç soru öğreteceğini yazarak ve yaptığı plana uyar. Aşağıda Sude'nin planından 3 gün verimistir:

Pazartesi: $3x + 7$
 Salı: $2x + 20$
 Çarşamba: $5x + 3$

Sude'nin bu 3 günde toplam 230 soru öğteceği bilindiğine göre Salı günü kaç soru öğtecektir?

Çözüm:

$$\begin{array}{r} 3x + 7 \\ 2x + 20 \\ + 5x + 3 \\ \hline 10x + 30 \end{array}$$

$10x + 30 = 230$ ise
 $x = 20$ olur,
 Salı $\rightarrow 2x + 20$ ise $= 60$ soru öğtecektir.

Şekil 7'de görüldüğü üzere Ö3 kurduğu problemde, cebirsel düşünme temasında çalışkanlık değerini "D.3.2.4. Hedeflere ulaşmak için hazırladığı planı uygular." eylemiyle eşleştirmiştir. Problemde sınava hazırlanırken plan yapma ve plana uygun soru çözümüne yer verildiği için çalışkanlık değerinin D.3.2.4. eylemiyle kodlanmıştır.

Şekil 8

Ö20'nin Çalışkanlık Değerine Yönelik Kurduğu Problem

Problem 2: ÇALIŞKANLIK

Kendini geliştirmek isteyen Beyza, her ay kendi alanında makaleler okumak için plan yapmıştır. Bir ay içinde en az 100 tane makale inceledikten sonra kendine ait bir bilimsel makale yazar. Her ay, önceki aydan 10 tane daha fazla makale inceleyeceğine ve ilk ay (Ocak ayında) 5 makale incelediğine göre Beyza hangi ayda kendi makalesini yazmaya başlayabilir?

Çözüm:

Ocak: 5
 Şubat: $5 + 10$
 Mart: $5 + 10 + 10$
 ...
 x . ay: $5 + 10 \cdot (x - 1)$

$\rightarrow 5 + 10x - 10 > 100$
 $10x - 5 > 100$
 $10x > 105$
 x , en az 11 olabilir.
 Kasım ayında makale yazmaya başlar.

Şekil 8’de görüldüğü üzere Ö20 kurduğu problemde, cebirsel düşünme temasında çalışkanlık değerini “D.3.3.1. Bilimsel gelişim için merak duygusunu kullanarak takip etmesi gerektiğini fark eder.” eylemiyle eşleştirmiştir. Problemde düzenli makale incelemeleri sonunda makale yazma sürecine yer verildiği için çalışkanlık değerinin D.3.3.1. eylemiyle kodlanmıştır.

Tablo 4’te öğretmen adaylarının duyarlılık değerine yönelik hangi eylem kodlarına (bkz. Ek 3) yer verdikleri ve sıklığı gösterilmiştir.

Tablo 4

Duyarlılık Değerine Yönelik Eylemler

Eylem kodları	Frekans	Örnek
D.5.1.4.	3	Yürüme engelli bireyler için mavi kapak toplayıp tekerlekli sandalye temin ederek özel gereksinimli bireyleri topluma kazandırma (Ö9)
D.5.1.5.	4	Kan bağıışı kampanyası üzerinden toplumsal sorunlarda sorumluluk üstlenme (Ö33)
D.5.2.2.	1	İshak Paşa Sarayı’nın ısıtma sistemi üzerine temiz enerji kaynaklarının kullanımı (Ö23)
D.5.2.3.	5	Sıfır atık projesi üzerinden çevresel sürdürülebilirlikte atık yönetimi (Ö44)
D.5.2.5.	7	Barınaktan kedi sahiplenerek canlıların haklarını koruma (Ö43)
D.5.2.6.	1	Tohum dikip gözlemleme üzerinden çevresindeki canlı türlerini tanıma (Ö52)
D.5.2.7.	5	Fidan dikme hareketi üzerinden çevresini koruma girişimi (Ö45)
D.5.3.2.	4	Depremden önce önlem amaçlı dolapları sabitleyerek doğal afet öncesi önlem alma (Ö3)
D.5.3.3.	4	AFAD’ın hazırladığı eğitim programı yoluyla afetlerle ilgili farkındalık kazanma (Ö10)
D.5.3.6.	1	Deprem sonrası barınma ihtiyacının duyarlı vatandaşlar tarafından karşılanması üzerinden afet sonrası toplumsal dayanışma (Ö27)

Tablo 4 incelendiğinde duyarlılık değerinde en sık rastlanan eylem “D.5.2.5. Tüm canlıların haklarını korur.” ($f=7$) iken en az rastlanan eylemler; “D.5.2.2. Temiz enerji kaynaklarının kullanımını önemser.” ($f=1$), “D.5.2.6. Çevresinde yaşayan canlı türlerini tanımaya istekli olur.” ($f=1$), “D.5.3.6. Afet sonrası toplumsal dayanışmaya katkıda bulunur.” ($f=1$) şeklindedir. Genel olarak öğretmen adayları D.5.2.5. eylemini; kuşlara kuş yuvası, köpeklere kulübe hazırlama, barınaktan kedi sahiplenme, barınaktaki ve sokaktaki hayvanlara mama bağışı yapma, sokak kedileri için mama satın alma gibi bağlamlar üzerinden ele almışlardır. Şekil 9 ve Şekil 10’da duyarlılık değerinin iki farklı eylemine yönelik kodlama örnekleri yer almaktadır.

Şekil 9

Ö3’ün Duyarlılık Değerine Yönelik Kurduğu Problem

Duyarlılık :

Soru : Doğal afetlere karşı hazırlıklı olmak hayati bir öneme sahiptir. Bunun farında olan Fatma Hanım evindeki dolapları depreme karşı önlem almak için sabitlemek ister ve araştırma yapmaya başlar. Yaptığı araştırmaya göre dolaplardaki köşelerden başlayarak her 20 santimetrede 1 sabitleme vidası olması gerektiğini öğrenir. Fatma Hanım’ın dolabının uzun kenarı 120 cm, kısa kenarı 80 cm olduğuna göre Fatma Hanım’ın dolabın 4 kenarını da sabitlemek için kaç vidaya ihtiyacı vardır?

Cevap

Şekil çizilebilir. Sayısal olarak da :
 $120 \div 20 = 6$ tane parçanın her biri için vida olmalı
 $80 \div 20 = 4$ tane her biri için vida
 $(6 \times 2) + (4 \times 2) = 12 + 8 = 20$

Şekil 9’da görüldüğü üzere Ö3 kurduğu problemde, geometrik şekiller ve nicelikler temasında duyarlılık değerini “D.5.3.2. Doğal afetlerin neden olduğu riskleri ve bu riskleri azaltmak için alınabilecek önlemleri bilir.” eylemiyle eşleştirmiştir. Problemde deprem öncesi önlem amaçlı dolapları sabitlemeye vurgu yapıldığı için duyarlılık değerinin D.5.3.2. eylemiyle kodlanmıştır.

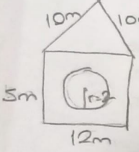
Şekil 10

Ö7'nin Duyarlılık Değerine Yönelik Kurduğu Problem

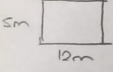
Duyarlılık

Problem 3: Kuşlara kışı ilgisiz diye Defne onları için bir kuş yuvası yapmaya karar verir.

Yandaki şekilde gösterildiği gibi kenar uzunlukları verilen kuş yuvasını yapar. Ardından kuş yuvasının ön yüzünü boyamaya karar verir. Bunun için Ayşe'nin kaç metrekaolik alanı boyaması gerekmektedir. ($\pi=3$ alınır)



Cevap: İlk önce dikdörtgenin alanını bulması gerekmektedir.



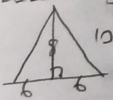
Alan = $5 \cdot 12 = 60 \text{ m}^2$

Ardından dikdörtgenin alanından dairenin alanını çıkartması gerekmektedir.

Alan: $\pi \cdot r^2 = 3 \cdot 2^2 = 12$

Dikdörtgenin alanı - Dairenin alanı
 $60 - 12 = 48$

Kişilerin üçgenin alanı ise:



Alan = $\frac{12 \cdot 8}{2} = 48$

Okunabilir bulunur.

Ön yüzünün toplam alanı
 $48 + 48 = 96 \text{ m}^2$ alanı boyamaya yetecek boyaya gerekmektedir.

Şekil 10'da görüldüğü üzere Ö7 kurduğu problemde, geometrik şekiller ve nicelikler temasında duyarlılık değerini "D.5.2.5. Tüm canlıların haklarını korur." eylemiyle eşleştirmiştir. Problemde kuşlar için kuş yuvası yapmaya yer verildiği için duyarlılık değerinin D.5.2.5. eylemiyle kodlanmıştır. Problemde kullanılan birim göz ardı edilmiştir.

Tablo 5'te öğretmen adaylarının estetik değerine yönelik hangi eylem kodlarına (bkz. Ek 4) yer verdikleri ve sıklığı gösterilmiştir.

Tablo 5*Estetik Değerine Yönelik Eylemler*

Eylem kodları	Frekans	Örnek
D.7.1.1.	1	Tabloda değişiklik olmadan boyutunu büyüterek estetikte simetri kavramı (Ö10)
D.7.1.2.	1	Kardelen çiçeğinin görüntüsü üzerinden doğada estetiğin yeri (Ö23)
D.7.2.3	1	Sergi aracılığıyla nesli tükenmekte olan hayvanlara dikkat çekilerek sanat eserlerinin insan gelişimine katkısı (Ö5)
D.7.2.4.	5	Ressamın üçgenlerden yararlanarak özgün bir eser ortaya koyması (Ö51)
D.7.3.1.	11	Eşarp oyası yapmak üzerinden geleneksel sanatlara yönelik etkinliklere katılma (Ö15)
D.7.3.2.	11	Mahalledeki parkı fidan dikerek koruma (Ö4)
D.7.3.3.	9	Cami duvarlarına çini döşeme işlemiyle mimaride estetik unsurları zenginleştirme (Ö20)

Tablo 5 incelendiğinde estetik değerinde en sık rastlanan eylemler sırasıyla; “D.7.3.1. Geleneksel sanatlara ve yerel kültüre yönelik etkinliklere katılır.” (f=11), “D.7.3.2. Çevresindeki estetik unsurların korunmasında aktif görev alır.” (f=11) iken en az rastlanan eylemler; “D.7.2.3. Sanat eserleriyle donatılmış bir çevrenin insanın gelişimine ve olgunlaşmasına katkı sağlayacağını fark eder.” (f=1), “D.7.1.1. Estetikle ilgili güzellik, sanat, uyum, simetri, özgünlük, zevk, denge ve eleştiri gibi kavramları açıklar.” (f=1), “D.7.1.2. Estetiğin sanat ve doğada önemli bir yere sahip olduğunu fark eder.” (f=1) şeklindedir. Öğretmen adayları çoğunlukla iki eylem üzerine odaklanmıştır. Öğretmen adayları D.7.3.1. eylemini; resim sergisindeki tablonun belirli oranlarda küçültülmesi, eşarp oyasındaki modeller ve halı kilim dokumada kullanılan motifler, ebru sanatı, müze ziyareti, kültürel yapıtlar arası yürüyüş, çini ile duvar kaplama, yerel kültürdeki bakır bardakların şekli gibi bağlamlar üzerinden ele almışlardır. D.7.3.2. eylemi ise gönüllü tohum, fidan, ağaç dikme çalışması ve çevre temizliği, okulda geri dönüşüm kampanyası, çevredeki çiçeklerin korunması, arkeolojik kazıdaki heykeli korumak için şerit çekme gibi bağlamlar üzerinden ele alınmıştır. Şekil 11 ve Şekil 12’de estetik değerinin iki farklı eylemine yönelik kodlama örnekleri yer almaktadır.

Şekil 11

Ö12'nin Estetik Değerine Yönelik Kurduğu Problem

Estetik: Çevrenin korunması (konu: Dikdörtgen)

↳ Soru 14: Mahallelerindeki kendiliğinden yetişmiş olan çiçekleri korumak isteyen Ömer çiçeklerin etrafını tel örgü ile kaplamak istiyor.

Çiçeklerin kapladığı alanın 24 cm^2 olana sahip, kenar uzunluklarının doğal sayı olan bir dikdörtgen olduğunu bilen Ömer en az kaç cm uzunluğunda tel almalıdır?

Kısa kenar	1	2	3	4
uzun kenar	24	12	8	6
Alan	24	24	24	24
Çevre	50	28	22	20

20 cm uzunluğunda tel almalıdır

Şekil 11'de görüldüğü üzere Ö12 kurduğu problemde, geometrik şekiller ve nicelikler temasında estetik değerini "D.7.3.2. Çevresindeki estetik unsurların korunmasında aktif görev alır." eylemiyle eşleştirmiştir. Problemde çevredeki çiçekleri korumak için tel örgü yapılmasına yer verildiği için estetik değerinin D.7.3.2. eylemiyle kodlanmıştır.

Şekil 12

Ö14'ün Estetik Değerine Yönelik Kurduğu Problem

4-Estetik:

1. Şekil 2. Şekil 3. Şekil

Bir hali olmaya atölyesine giden Gizem halilerin üzerinde yandaki gibi örüntü halinde giden bir motif formlaştır. Gizem 4. şekli formmeden kaç tane olduğunu doğru tahmin ettiğine göre Gizem 4. şekilde kaç tane olduğunu söylemiş olabilir?

1. Şekil → 2
2. Şekil → 4
3. Şekil → 6

Örüntü kuralına 2n diyebiliriz.
Buna göre 4. şekil → $2 \times 4 = 8$ tane içermelidir.

Şekil 12’de görüldüğü üzere Ö14 kurduğu problemde, geometrik şekiller ve nicelikler temasında estetik değerini “D.7.3.1. Geleneksel sanatlara ve yerel kültüre yönelik etkinliklere katılır.” eylemiyle eşleştirmiştir. Problemde halı dokurken kullanılan motiflere yer verildiği için estetik değerinin D.7.3.1. eylemiyle kodlanmıştır.

Tablo 6’da öğretmen adaylarının saygı değerine yönelik hangi eylem kodlarına (bkz. Ek 5) yer verdikleri ve sıklığı gösterilmiştir.

Tablo 6

Saygı Değerine Yönelik Eylemler

Eylem kodları	Frekans	Örnek
D.14.1.1.	1	Okul genelinde tekerlekli sandalye alabilmek için kampanya başlatılmasıyla her ferdin değerli olduğu (Ö10)
D.14.1.6.	7	Parkta ebeveynler arasında çıkan kavga üzerinden sosyal hayatta görgü kurallarına uygun davranma (Ö50)
D.14.2.4.	6	Yürüyüş yaparak sağlıklı yaşamaya dikkat etme (Ö7)
D.14.3.1.	4	Çevreyi kirletmemek üzerine sosyal deney yapmakla doğayı ve canlıları koruma (Ö45)
D.14.3.2	17	Resim dersinde Türk bayrağı çizerek millî manevi değerlere duyarlı davranma (Ö36)

Tablo 6 incelendiğinde saygı değerinde en sık rastlanan eylem; “D.14.3.2. Millî ve manevi değerlere duyarlı davranır.” (f=17) iken en az rastlanan eylem, “D.14.1.1. Her ferdin değerli olduğunu kabul eder.” (f=1) şeklindedir. Genel olarak öğretmen adayları D.14.3.2. eylemini; millî değerlere uygun pano hazırlama, bayramda büyükleri ziyaret etme, tokalaşma, el öpme, 10 Kasım, 23 Nisan ve 29 Ekim için etkinlik düzenleme, resim dersinde Türk bayrağı çizme gibi bağlamlar üzerinden ele almışlardır. Şekil 13 ve Şekil 14’te saygı değerinin iki farklı eylemine yönelik kodlama örnekleri yer almaktadır.

Şekil 13

Ö4'ün Saygı Değerine Yönelik Kurduğu Problem

Saygı: Semih her bayram geldiğinde büyüğlerinin ziyaretinde bulunup onların ellerini öpmektedir. Kardeşi Beyza'ya da bu bayramda büyüğlerine karşı saygılı olup ellerini öpmesi gerektiğini öğretmektedir. Semih, kardeşim ailemizde bulunan annemizin, babamın, büyükannemizin ve büyükbabanın ellerini öperet bayramlaşmaya başlayabiliriz. Bu bağlamda Semih ve kardeşi kaç el öpme işleminde bulunmuştur?

Gözüm! Semih → Anne
 → Baba
 → Büyükanne
 → Büyükbaba

Beyza → Anne
 → Baba
 → Büyükanne
 → Büyükbaba
 → Abi (Semih)

$4 + 5 = 9$

Şekil 13'te görüldüğü üzere Ö4 kurduğu problemde, sayılar ve nicelikler temasında saygı değerini "D.14.3.2. Millî ve manevî değerlere duyarlı davranır." eylemiyle eşleştirmiştir. Problemde bayramlarda el öpme geleneğine vurgu yapıldığı için saygı değerinin D.14.3.2. eylemiyle kodlanmıştır.

Şekil 14

Ö39'un Saygı Değerine Yönelik Kurduğu Problem

Problem: Sueda sağlıklı yaşamak için koşu yapmaktadır. Koşusunu yaparken haftalık plan yaparak kendine hedef belirlemektedir. Sueda'nın bu haftaki hedefi 3500 m koşmaktır. Aşağıdaki tabloda günlere göre kaç m koşu yapıldığı gösterilmiştir.

Günler	Metre
Pazartesi	400
Salı	500
Çarşamba	
Perşembe	450
Cuma	
Cumartesi	650
Pazar	

Sueda Çarşamba ve Cuma günleri eşit, Pazar günü ise Çarşamba gününün 3 katı kadar koşmuştur. Sueda'nın verilmejen günlerde kaç m koşu yapıldığını ayrı hesaplayınız.

Çözüm

Çarşamba: x
 Cuma: x
 Pazar: $3x$
 $x + x + 3x = 5x$

$400 + 500 + 450 + 650 = 2000$
 $3500 - 2000 = 1500$
 $5x = 1500$
 $x = 1500 / 5$
 $x = 300$

Çarşamba = 300
 Cuma = 300
 Pazar = 900

(SAYGI)

Şekil 14’te görüldüğü üzere Ö39 kurduğu problemde, cebirsel düşünme temasında saygı değerini “D.14.2.4. Sağlığına ve öz bakımına dikkat eder.” eylemiyle eşleştirmiştir. Problemde sağlıklı yaşam için koşu yapmaktan bahsedildiği için saygı değerinin D.14.2.4. eylemiyle kodlanmıştır.

Tablo 7’de öğretmen adaylarının tasarruf değerine yönelik hangi eylem kodlarına (bkz. Ek 6) yer verdikleri ve sıklığı gösterilmiştir.

Tablo 7

Tasarruf Değerine Yönelik Eylemler

Eylem kodları	Frekans	Örnek
D.17.1.5.	1	Telefon faturasının fazla gelmesi sebebiyle müşteri hizmetleriyle iletişime geçerek sorun yaşandığında başvurulacak mercileri bilme (Ö9)
D.17.1.6.	1	Market alışverişinde indirim takibi yapma (Ö47)
D.17.2.2.	3	Çöpe atılan ekmekler üzerinden gıda israfı (Ö36)
D.17.2.4.	5	Aydınlatma üzerinden enerji tasarrufu (Ö35)
D.17.2.5.	9	Akıllı muslukla su kaynaklarının özenli kullanımı (Ö10)
D.17.2.6.	19	Market alışverişi sonrası kalan parayla birikim yapma (Ö19)
D.17.2.7.	6	Mutfak, eğlence ve fatura harcamalarını aile bütçesine göre planlama (Ö2)
D.17.3.2.	2	Kâğıttan tasarruf sağlamak için sayfadaki soruları sıkıştırarak sahip olduklarını verimli kullanma (Ö45)

Tablo 7 incelendiğinde tasarruf değerinde en sık rastlanan eylem; “D.17.2.6. İhtiyaçlarını karşıladıktan sonra maddi kaynaklarının bir kısmıyla birikim yapar.” (f=19) iken en az rastlanan eylemler; “D.17.1.5. Satın aldığı ürünle ilgili sorun yaşadığında başvurabileceği mercileri bilir.” (f=1), “D.17.1.6. Alışveriş sırasında fiyat araştırması yapar.” (f=1) şeklindedir. Genel olarak öğretmen adayları D.17.2.6. eylemini; elbise, kutu oyunu, oyuncak, kitap, telefon, araba, bisiklet ve hediye almak için para biriktirme, kumbaranın şeklinden yararlanarak birikim için plan yapma, marketlerde ürün fiyat karşılaştırması yaparak ve bütçe planlamasıyla para biriktirmeye çalışma gibi bağlamlar üzerinden ele almışlardır. Şekil 15 ve Şekil 16’da tasarruf değerinin iki farklı eylemine yönelik kodlama örnekleri yer almaktadır.

Şekil 15

Ö21'in Tasarruf Değerine Yönelik Kurduğu Problem

④ TASARRUF

İstezişi: elbiseyi almak isteyen Zekra, bir hafta boyunca para biriktirmektir. Kumbura bir dinceti için atılan paranın Zekra'ya atan Zekra Hanım ilk gün 10 TL atıfına göre elbise kaç TL'dir?

Cözüm

GÜN	1	2	3	4	5	6	7
Atılan para	10	20	60	80	160	320	640

640
820
160
320
480
20
10
1270 TL

Şekil 15'te görüldüğü üzere Ö21 kurduğu problemde, cebirsel düşünme temasında tasarruf değerini "D.17.2.6. İhtiyaçlarını karşıladıktan sonra maddi kaynaklarının bir kısmıyla birikim yapar." eylemiyle eşleştirmiştir. Problemde istenilen elbiseyi almak için biriktirilen paradan bahsedildiği için tasarruf değerinin D.17.2.6. eylemiyle kodlanmıştır.

Şekil 16

Ö20'nin Tasarruf Değerine Yönelik Kurduğu Problem

Problem 6: TASARRUF

Doğal kaynaklarımızı tasarruflu kullanmak adına evlerinin çatısına güneş enerjisi paneli taktırmak isteyen ÖZDEMİR ailesi güneş enerjisi paneli taktırmanın fiyatını 8000 TL olduğunu görürler. Paneli taktırmadan önce aylık doğalgaz faturası 2500 TL gelirken güneş enerjisi paneli taktırdıktan sonra sıcak suyun tamamını panelden karşıladıkları için doğalgaz faturası aylık ortalama 1700 TL gelmektedir. Buna göre paneli taktırdıktan sonraki her ayda yapılan tasarruf miktarı panelin fiyatını karşılar?

Cözüm: $2500 - 1700 = 800$ TL aylık tasarruf miktarı
 $8000 \div 800 = 10$ ayda yapılan tasarruf miktarı güneş enerjisi panelinin fiyatını karşılar.

Şekil 16’da görüldüğü üzere Ö20 kurduğu problemde, sayılar ve nicelikler temasında tasarruf değerini “D.17.2.4. Enerji tasarrufuna yönelik planları uygular.” eylemiyle eşleştirmiştir. Problemde güneş panelleri kullanımı ile yapılan tasarrufa vurgu yapıldığı için tasarruf değerinin D.17.2.4. eylemiyle kodlanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kurdukları problemler incelendiğinde, en çok “Sayılar ve Nicelikler” temasının, en az ise “Dönüşüm” temasının kullanıldığı söylenebilir. “Dönüşüm, Veriden Olasılığa ve İstatistiksel Araştırma Süreci” temalarından yararlanılarak kurulan problem sayısı diğer temalara kıyasla oldukça azdır. Benzer şekilde Işık ve Kar (2012), araştırmalarında öğretmenlerin sayılar ve işlemler öğrenme alanlarında problem kurma etkinliklerine daha fazla yer verdiklerini bulmuşlardır. Bu durumu öğretim programındaki sayılar ve işlemler öğrenme alanının problem kurma kazanımlarının fazla oluşuna ve günlük hayatla bağlantısına dayandırmışlardır. Bu sebeplere ek olarak bu çalışmada da öğretmen adayları sayılar ve işlemler öğrenme alanının diğer konulara göre bilişsel açıdan kolay olması, problem çözme ve problem kurmaya elverişli olması gibi sebeplerden dolayı sıkça yer vermiş olabilirler. “Dönüşüm, Veriden Olasılığa ve İstatistiksel Araştırma Süreci” temalarına az yer verilmesi ise bu temaların problem kurarken hikâyeyi kurgulamada veya bağlam oluşturmada akla ilk gelen konular olmamasından kaynaklanabilir.

İlköğretim matematik öğretmeni adayları kurdukları problemlerde en fazla tasarruf değerini, en az ise duyarlılık ve saygı değerlerini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda adalet, çalışkanlık, duyarlılık, saygı ve tasarruf değerlerinde “Sayılar ve Nicelikler” en sık tercih edilen tema iken estetik değerinde en sık tercih edilen tema “Geometrik Şekiller ve Nicelikler” temasıdır. Özkaya ve Duru (2020) çalışmalarında estetik değerine en sık “Geometri ve Ölçme” öğrenme alanında yer verilmesini bu öğrenme alanının dönüşüm geometrisi ile ilişkili olmasından kaynaklandığını öne sürmektedirler. Ayrıca gerçek hayatta karşılaşılan estetik değerlerin içerisinde birçok geometrik kavramı barındırması da buna sebep olmuş olabilir. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’ne göre hazırlanan 5. sınıf ders kitabında da yazarlar en sık tasarruf, estetik, duyarlılık ve adalet değerlerine yer vermişlerdir (Çevik & Geçici, 2025; Kahraman & Biber, 2025). Ders kitabı yazarlarının ve matematik öğretmeni adaylarının değerlere yönelik oluşturdıkları matematiksel içeriklerin bu şekilde paralellik göstermesinin çeşitli

sebepleri olabilir. Bunlardan biri araştırmanın da sınırlılıklarından olan öğretim programında en sık karşılaşılan değerlerin bunlar olmasıdır (MEB, 2024a). Yani ders kitabı yazarları da değerlere yer verirken Matematik Dersi Öğretim Programı'na göre hareket etmiş olabilirler. Bir diğeri ise bireylerin değerlere yönelik matematiksel içerik oluştururken bu değerler ile gerçek hayatta daha sık karşılaşmış olmaları olabilir. Örneğin; öğretmen adaylarının en fazla tasarruf değerine yönelik problem kurmalarını günümüzde iklim değişikliklerine bağlı olarak su ve enerji gibi çeşitli kaynakların önem kazanmasına bağlayabiliriz (Özkaya & Duru, 2020). Diğer taraftan adalet değerine “Dönüşüm ve İstatistiksel Araştırma Süreci” temalarında; çalışkanlık değerine “Geometrik Şekiller ve Nicelikler, Dönüşüm, İstatistiksel Araştırma Süreci ve Veriden Olasılığa” temalarında; estetik değerine “İstatistiksel Araştırma Süreci ve Veriden Olasılığa” temalarında; duyarlılık değerine “Dönüşüm ve Veriden Olasılığa” temalarında; saygı değerine “Dönüşüm ve İstatistiksel Araştırma Süreci” temalarında; tasarruf değerine “Dönüşüm ve Veriden Olasılığa” temalarında hiç yer verilmemiştir.

Katılımcıların kurduğu problemlerde değerleri eylemler açısından inceleyecek olursak en sık kullanılan eylemler; adalet değerinde adil davranma, çalışkanlık değerinde plan yapma ve planı uygulama, duyarlılık değerinde canlıların haklarını koruma, estetik değerinde geleneksel sanatlarla yönelik etkinliklere katılma ve çevredeki estetik unsurları koruma, tasarruf değerinde birikim yapma ve saygı değerinde millî ve manevi değerlere duyarlı davranmaktır. Kurulan problemlerde, duyarlılık değerinde 10 farklı eyleme yer verilerek eylem çeşitliliği en fazla iken saygı değerinde 5 farklı eyleme yer verilmiş olup eylem çeşitliliği en az olan değer olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları bazı değerler için belirli eylemlere daha çok yönelirken bazı değerlerde de eylemler açısından çeşitliliğe gitmişlerdir. Bu durumun öğretmen adaylarının geçmiş yaşantılarından veya ilgili değerın yapısından kaynaklandığı söylenebilir. Yapılan çalışmadan asıl beklenen, çalışmaya katılan öğretmen adaylarında farkındalık oluşturmak ve değer aktarımının sınıf ortamında nasıl sağlanacağına ilişkin düşüncelerini sağlamaktır. Çünkü matematik derslerinde değerler eğitiminin örtük ya da açık olarak verilmesi tavsiye edilmektedir (Gün-Şahin & Gürbüz, 2022). 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda matematik dersinin, değer edinimine katkı sağlayan bir araç olarak kullanılması, öğrencilerin çevreleriyle dengeli ilişkiler kurması, kültürel mirası korumaları ve matematik yoluyla bu değerleri pekiştirmeleri hedeflenmiştir (Şahin, 2025). Aynı zamanda TYMM Ortaokul

Matematik Dersi Öğretim Programı'nın değer ve insan odaklı yapısı yalnızca matematik öğrenmeyi değil; aynı zamanda öğrencilerin etik, sosyal ve duygusal yönlerini de gözeten bir yapısının olduğunu ortaya koymaktadır (Yılmaz vd., 2025). Tüm bunlardan hareketle öğretmen adaylarının kurdukları problemler yoluyla değerleri aktarabilecekleri söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının bütün değerlere yönelik eylemler hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi eylemler konusunda geniş bir perspektif sunmaktadır (MEB, 2024b). Dolayısıyla öğretmen adaylarına bütün eylemlerin kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilere değer aktarımında öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Bu bağlamda öğretmenler, güncellenen öğretim programı ile birlikte Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi açısından hizmet içi eğitimler ile desteklenmelidir. Öğretmen adayları ise lisans eğitimlerinde değerler eğitimi dikkate alınarak yetiştirilmelidir. Öğretmenler ve öğretmen adayları edinecekleri bu bilgiler ışığında sınıflarında Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan eylemler ile öğrencileri sıklıkla karşılaştırmalıdır. Matematik eğitimi açısından da bunu yapmanın birçok yolu bulunmaktadır. Bu yollardan biri de problem çözme ve devamında problem kurmadır. Bu bağlamda öğrencilere karşılaştıkları problemlerde değerlere yönelik eylemler sunulabilir. Öğrenciler ile problem üzerinde kısa tartışmalar yaptırılarak bu eylemler hakkında farkındalık oluşturulabilir. Bunun yanı sıra öğrencilere problemler kurdurularak değerleri nasıl ele aldıkları değerlendirilebilir.

Yapılan çalışmada öğretim programındaki temalar kapsamında en çok üzerinde durulan altı değere yer verilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarını kurdukları problemlerde kullandıkları eylem çeşitliliği, temaların tercih edilirliliği ve özgün problem kurma gibi durumlar açısından sınırlandırmış olabilir. Değer sayısı artırılarak daha detaylı bir incelemeyle çalışma tekrarlanabilir. Benzer çalışmalar daha çeşitli ve geniş örneklem grupları ile yapılabilir. Çalışma öncesinde değerlere yönelik öğretmen adaylarına eğitim verilip sonuçlar değerlendirilebilir. Diğer taraftan kurulan problemlerin sınıflarda uygulanması sonucunda değerlere yönelik öğrencilerde değişimlerin olup olmayacağı irdelenebilir.

Extended Summary

Introduction

Teachers, referred to as “values education stakeholders” in the Century of Türkiye Education Model, are provided with methods that can be used to transfer each value within the Virtue-Value-Action Framework, demonstrating their importance within this framework (MoNE, 2024b). When looking specifically at mathematics education, it is emphasized that problem-posing based mathematics teaching can be implemented in mathematics lessons (Cantürk-Günhan et al., 2019). Furthermore, considering the idea that educational values can be transferred through problems (Aşıcı & Dede, 2019), it can be argued that a problem-posing-based teaching approach can also be used to instill various values in students. From this perspective, it is believed that the current research will raise awareness among pre-service teachers about the transfer of values. Furthermore, the fact that this research will give pre-service teachers ideas about the different ways in which values can be transmitted to students in their professional lives makes the research important.

The lack of studies on the competence of pre-service teachers and teachers in values (Bulut & Aktaş, 2018) can be expressed as a deficiency in the literature since course management are under the guidance of teachers. On the other hand, the fact that the research will create awareness about values especially among pre-service teachers and give an idea about the different ways of transferring values to students in their careers makes the research important. The aim of the study is to evaluate the mathematical problems posed by pre-service elementary mathematics teachers regarding values according to the Virtue-Value-Action framework. For this aim, the research questions sought to be answered are as follows:

- How do pre-service elementary mathematics teachers pose the mathematical problems regarding values distributed according to the themes included in the Middle School Mathematics Curriculum?
- What are the actions towards values in the mathematical problems posed by pre-service elementary mathematics teachers?

Methodology

The document analysis design was used from qualitative research methods. This study was conducted with 4th grade students of the Elementary Mathematics Teaching Department of a state university. While creating the study group, the criterion sampling method (Patton, 2002), one of the purposeful sampling methods, was used. This sampling method was preferred since the criterion was that the pre-service teachers should have taken the Problem Solving in Mathematics course. 52 pre-service teachers who met this criterion were included in the study. The data collection tool used in the study was the Problem Posing Test for Values. The Middle School Mathematics Curriculum (MoNE, 2024a) was used to determine the values to be included in the Problem Posing Test. All values emphasized within the scope of the themes in the curriculum were examined and the most emphasized values were included in the study. These values are justice, diligence, sensitivity, aesthetics, respect and saving.

Within the scope of the study, 312 problems were investigated. When the problems posed were checked in terms of criteria for being a problem, suitability to class level and values, and correctness of problem solution, 233 problems were included in the study. Descriptive analysis was used in the analysis of mathematical problems posed by pre-service mathematics teachers regarding values. In this context, the values and actions related to the values within the framework of Virtue-Value-Action included in the 2024 Middle School Mathematics Curriculum were determined as codes in the research. The codes were coded separately by the researchers at different times. The percentage of inter-coder agreement was 93%.

Findings

When the problems posed by pre-service mathematics teachers are investigated; In the Numbers and Quantities theme, there are a total of 149 problems from the values of justice ($f=32$), diligence ($f=21$), aesthetics ($f=14$), sensitivity ($f=18$), respect ($f=26$) and saving ($f=38$), in the Algebraic Thinking theme, there are a total of 42 problems from the values of justice ($f=6$), diligence ($f=15$), aesthetics ($f=3$), sensitivity ($f=8$), respect ($f=6$) and saving ($f=4$), in the Geometric Shapes and Quantities theme, there are a total of 34 problems from the values of justice ($f=3$), aesthetics ($f=21$), sensitivity ($f=7$), respect ($f=1$) and saving ($f=2$), in the Transformation theme, there is one problem from the value of

aesthetics ($f=1$), in the Statistical Research Process theme, there are a total of 4 problems from the values of sensitivity ($f=2$), saving ($f=2$), in the From Data to Probability theme, there are a total of 3 problems from the values of justice ($f=1$), respect ($f=2$).

The most preferred action in the value of justice is “D.1.2.7. Behaves fairly in sharing duties, responsibilities and rewards.” ($f=31$), the most preferred action in the value of diligence is “D.3.2.4. Applies the plan he/she has prepared to achieve goals.” ($f=17$), the most preferred action in the value of sensitivity is “D.5.2.5. Protects the rights of all living things.” ($f=7$), the most preferred actions in the value of aesthetics are “D.7.3.1. Participates in activities related to traditional arts and local culture.” ($f=11$) and “D.7.3.2. Takes an active role in the protection of aesthetic elements in his/her environment.” ($f=11$), the most preferred action in the value of respect is “D.14. 3.2. Acts sensitive to national and spiritual values.” ($f=17$) and the most preferred action in the value of saving is ‘D.17.2.6. Saves some of his/her financial resources after meeting his/her needs.’ ($f=19$).

Discussions, Conclusions, and Recommendations

While pre-service teachers posed the most problems related to the theme of Numbers and Operations, they posed very few problems in the themes of Transformation, Statistical Research Process, and from Data to Probability. When the problem posing activities used by teachers in classes (Işık & Kar, 2012) are investigated, it can be said that the Number and Operations learning area is frequently preferred. Pre-service teachers may have included the Number and Operations learning area frequently due to reasons such as its being cognitively easier than other learning areas, its suitability for problem solving and posing, and its wide coverage in the curriculum. On the other hand, pre-service teachers posed problems mostly in accordance with the values of saving and justice, and they were able to pose problems in similar numbers for other values. In addition, it was observed that pre-service teachers concentrated more on certain actions for some values. According to the research results, some frequently used actions are; treat fairly, preparing a plan, protecting aesthetic elements, protecting the rights of all living things, saving money, and being sensitive to national and sentimental values.

In the posed problems, it can be said that the sensitivity value has the highest diversity of actions with 10 different actions, while the respect value has the least diversity of actions with 5 different actions. While pre-service teachers

were more inclined towards certain actions for some values, they diversified in terms of actions for other values. The Virtue-Value-Action Framework offers a broad perspective on actions (MoNE, 2024b). Therefore, it is thought that it is important to provide pre-service teachers with different actions. While textbook studies on value in mathematics education are frequently conducted, there are limited studies on problem posing. Therefore, similar studies can be conducted with different sample groups. Before the study, pre-service teachers can be trained on values and the results can be evaluated. On the other hand, it can be examined whether there will be any changes in students regarding values as a result of the implementation of the problems posed in the classes.

Yazar Katkıları: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve raporlaştırma sürecinde araştırmacılar birbiri ile aynı oranda emek harcamışlardır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Söz konusu araştırma için Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 23.12.2024 karar tarihli ve 325419 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Milli Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, makale yazma sürecinde yapay zekâdan herhangi bir yardım almamışlardır.

Kaynakça

- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-17.
- Aşıcı, F., & Dede, Y. (2019). Matematiksel problemler aracılığıyla eğitimsel değerlerin aktarımı: Kuramsal bir çalışma. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 13(1), 260-283. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.518832>
- Brown, S. I., & Walter, M. I. (2005). *The art of problem posing* (3rd ed.). Psychology Press.
- Budak, Y., Kurtoglu, M. Ö., Atay, Ö., & Egin, Ö. F. (2023). Matematik eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi tezlerinin incelenmesi. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 22-30.
- Bulut, S., & Aktaş, F. N. (2018, 4-6 Ekim). *Üniversite öğrencilerinin kurdukları matematik problemlerinin değerler açısından incelenmesi* [Bildiri sunumu]. 13. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Cantürk-Günhan, B., Geçici, M. E., & Günkaya, B. (2019). Problem kurma temelli matematik öğretiminin öğrencilerin başarılarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 1042-1062. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.614345>
- Cifarelli, V. V., & Sevim, V. (2015). Problem posing as reformulation and sense-making within problem solving. In F. M. Singer, N. Ellerton, & J. Cai (Eds.), *Mathematical problem posing: From research to effective practice* (pp. 177-194). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6258-3_8
- Çetinkaya, A., & Soybaş, D. (2018). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(1), 169-200. <https://doi.org/10.30831/akukeg.333757>

- Çevik, İ., & Geçici, M. E. (2025, 3-4 Haziran). *Beşinci sınıf matematik ders kitaplarının erdem-değer-eylem çerçevesine göre incelenmesi* [Bildiri sunumu]. 1. Uluslararası Eğitim Kongresi, Atatürk kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara.
- English, L. D. (1998). Children's problem posing within formal and informal contexts. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1), 83-106. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.29.1.0083>
- Gonzales, N. A. (1994). Problem posing: A neglected component in mathematics courses for prospective elementary and middle school teachers. *School Science and Mathematics*, 94(2), 78-84. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1994.tb12295.x>
- Gözel, E., Erdem, A. R., & Toptaş, V. (2020). Ders imecesi çalışmalarının sınıf öğretmenlerinin problem çözme ve kurma davranışlarına etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 16-34.
- Gün-Şahin, Z., & Gürbüz, R. (2022). Kısa film destekli matematik öğretiminin değerler eğitimi yönünden incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 10(20), 452-480. <https://doi.org/10.18009/jcer.1115977>
- Işık, C., & Kar, T. (2012). Matematik dersinde problem kurmaya yönelik öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Millî Eğitim*, 42(194), 199-215.
- İlhan, A., & Poçan, S. (2020). Matematik eğitiminde öne çıkan güncel değerler. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 379-398.
- Kahraman, M., & Biber, A. Ç. (2025). 5. sınıf matematik ders kitabının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli erdem-değer-eylem çerçevesi açısından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 35-49.
- Kar, T. (2014). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim için matematiksel bilgisinin problem kurma bağlamında incelenmesi: Kesirlerle toplama işlemi örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

- Kar, T., Özdemir E., İpek A. S., & Albayrak, M. (2010). The relation between the problem posing and problem solving skills of prospective elementary mathematics teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(29), 1577-1583. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.239>
- Korkmaz, E. (2003). *Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Korkmaz, E., & Gür, H. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 65-74.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed., 3. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded source book: Qualitative data analysis* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024a). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: Temel eğitimden ortaöğretime örneklerle (3. Modül erdem değer eylem çerçevesi)*. MEB Yayınları.
- Olkun, S., & Toluk-Uçar, Z. (2014). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi* (6. baskı). Eğiten Kitap.
- Özkaya, F., & Duru, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarında değerler eğitimi kapsamındaki değerlerin yer alma durumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 43-67. <https://doi.org/10.29065/usakead.798421>

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3th ed.). Sage Publications.
- Peker-Ünal, D., & Şen, E. Ö. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının tasarladıkları materyallerle öğretim programında yer alan değerlerin ilişkilendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 77-107. <https://doi.org/10.34234/ded.456619>
- Polya, G. (1973). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Princeton University Press.
- Seah, W. T., & Bishop, A. J. (2000). *Values in mathematics textbooks: A view through two Australasian regions*. [Conference presentation]. 81st Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19-28.
- Silver, E. A., & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school. *Journal For Research in Mathematics Education*, 27(5), 521-539. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.27.5.0521>
- Stickles, P. R. (2011). An analysis of secondary and middle school teachers' mathematical problem posing. *Investigations in Mathematics Learning*, 3(2), 1-34. <https://doi.org/10.1080/24727466.2011.11790301>
- Şahin, M. (2025). 2015, 2018 ve 2024 ilköğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 71-144.
- Tekin-Sitrava, R., & Işık, A. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının serbest problem kurma becerilerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 919-947. <https://doi.org/10.17152/gefad.376470>
- Tulunay-Ateş, Ö. (2017). Türkiye’de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 41-60.

- Ulusoy, F., & Kepceoglu, İ. (2018). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının yarı-yapılandırılmış problem kurma bağlamında oluşturdukları problemlerin bağlamsal ve bilişsel yapısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1910-1936.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T. Y., Kesici, B., Türkoğlu, H., Halat, M., & Durğun, H. G. (2025). Matematik öğretmenlerinin Maarif Modeli ortaokul matematik dersi öğretim programına ilişkin metaforik algıları. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 240-271. <https://doi.org/10.54637/vizetek.27579522.6.2.6>

Ekler

Ek 1:

Adalet Değerine Yönelik Eylemler ve Eylem Kodları

Eylemler	Eylem kodları
D.1.1. Hak ve özgürlüklerini bilmek ve korumak	D.1.1.1. Her insanın yaşama, eğitim alma, sağlık hizmeti alma hakkı; din ve vicdan hürriyeti gibi temel hak ve özgürlüklere sahip olduğunu kabul eder.
	D.1.1.2. Hakkını aramanın meşru yollarını bilir.
	D.1.1.3. Ailede, okulda, toplumda hak ve özgürlükleri ile ilgili sorunlara çözüm arar.
	D.1.1.4. Kendi hak ve özgürlüklerini uygun şekilde kullanır.
	D.1.1.5. Hak ve özgürlüklerinden yararlanırken diğer insanların haklarını da savunur.
	D.1.1.6. Toplumsal hayatta kadın ve erkeklerin eşit haklara sahip olduğunu bilir.
	D.1.1.7. İnsanları sahip oldukları fiziksel özellik, sosyoekonomik düzey, etnik köken, inanç gibi özelliklerine göre ayırmadan tutum ve davranışlarına göre değerlendirir.
D.1.2. Hakkaniyetli davranmak	D.1.2.1. Toplumsal karar alma süreçlerinde farklı görüşler olabileceğini kabul eder.
	D.1.2.2. Hakkı olmayanı verilse dahi almaz.
	D.1.2.3. Haksızlıkların düzeltilmesi konusunda kararlı davranır.
	D.1.2.4. İnsan ilişkilerinde yakınlık, menfaat, ön yargı vb. gözetmeksizin tarafsız davranır.
	D.1.2.5. Görev ve sorumluluklarını kuralına uygun olarak yerine getirir.
	D.1.2.6. Bireysel farklılıkların haklardan yararlanmaya engel olmaması gerektiğini bilir.
	D.1.2.7. Görev, sorumluluk ve ödül paylaşımında adil davranır.
D.1.3. Ölçülü ve dengeli olmak	D.1.3.1. Adalet ve merhamet arasındaki dengeyi sağlar.
	D.1.3.2. Haksızlık karşısında duygu ve davranışlarını kontrol eder.
	D.1.3.3. İnsan davranışlarını hukuki ve ahlaki açıdan değerlendirir.
	D.1.3.4. Adalet ve eşitlik kavramlarını ayırt eder.
D.1.4. Liyakate önem vermek	D.1.4.1. Yeterliğe göre yapılan tercihlerin adil olduğunu fark eder.
	D.1.4.2. Görev paylaşımı yaparken kişilerin yeterliğini dikkate alır.
	D.1.4.3. Yeteneklerine uygun görevleri almada istekli olur.
	D.1.4.4. Karar verme sürecinde ön yargılı olmaktan kaçınır.

Ek 2:

Çalışkanlık Değerine Yönelik Eylemler ve Eylem Kodları

Eylemler	Eylem kodları
D.3.1. Azimli olmak	D.3.1.1. Hırs ve azim arasındaki farkı ayırt eder.
	D.3.1.2. Gayretli olmanın hedeflere ulaşma üzerindeki etkisini fark eder.
	D.3.1.3. Disiplinli ve istikrarlı çalışma alışkanlıkları geliştirir.
	D.3.1.4. Zorlukları aşmak için gayret gösterir.
	D.3.1.5. İçsel motivasyon yollarını (ilgi, merak, gelişim, özerklik, keşif) geliştirir.
	D.3.1.6. İstek ve motivasyonunu artıracak amaçlar belirler.
	D.3.1.7. Yenilgi ve başarısızlıklarında tekrar deneme gücünü kendinde bulur.
D.3.2. Planlı olmak	D.3.2.1. Düzenli çalışmanın başarı üzerindeki etkisini fark eder.
	D.3.2.2. Açık ve ulaşılabilir hedefler belirler.
	D.3.2.3. Görev ve sorumlulukları yerine getirmek için etkili bir yol haritası çizer.
	D.3.2.4. Hedeflere ulaşmak için hazırladığı planı uygular.
	D.3.2.5. Zamanı etkili bir şekilde yönetir.
D.3.3. Araştırmacı ve sorgulayıcı olmak	D.3.2.6. Hedef ve planları gerektiğinde yeniden düzenler.
	D.3.3.1. Bilimsel gelişim için merak duygusunu kullanarak takip etmesi gerektiğini fark eder.
	D.3.3.2. Doğru ve güvenilir bilgiyi ayırt eder.
	D.3.3.3. Güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilir.
	D.3.3.4. Edindiği bilgileri eleştirel bakış açısıyla değerlendirir.
	D.3.3.5. Yaratıcılığını geliştirecek faaliyetlere katılır.
	D.3.3.6. Çeşitli fikir, argüman ve yeni bilgilere açık olur.
D.3.4. Çalışmalarda aktif rol almak	D.3.3.7. Ödev ve sorumluluklarını akademik dürüstlüğe uygun şekilde yerine getirir.
	D.3.3.8. Bilim, sanayi ve teknoloji alanındaki güncel gelişmeleri takip eder.
	D.3.4.1. Grupla çalışma becerisi sergiler.
	D.3.4.2. Sosyal sorumluluk ve toplum hizmeti çalışmalarında aktif görev alır.
	D.3.4.3. Kendine uygun görevleri almaya istekli olur.
	D.3.4.4. Kişisel ve grup içi etkinliklerde sorumluluklarını yerine getirir.

Ek 3:*Duyarlılık Değerine Yönelik Eylemler ve Eylem Kodları*

Eylemler	Eylem kodları
D.5.1. İnsana ve topluma değer vermek	D.5.1.1. İnsanlara nazık davranır.
	D.5.1.2. Kendi istekleri ile diğer insanların istekleri arasında denge oluşturur.
	D.5.1.3. Sosyal ilişkilerinde sabırlı ve anlayışlı olmaya gayret eder.
	D.5.1.4. Yaşlıların ve özel gereksinimli bireylerin toplumsal hayata etkin katılımını destekler.
	D.5.1.5. Toplumsal sorunların çözümünde sorumluluk üstlenir.
	D.5.1.6. Şiddetin önlenmesinde sorumluluk alır.
	D.5.1.7. Şiddetin her türüne karşı çıkar.
	D.5.1.8. Kendisine yapılmasını istemediği davranışları başkalarına yapmaz.
D.5.2. Çevreye ve canlılara değer vermek	D.5.2.1. Çevre sorunlarına yol açabilecek davranışlardan kaçınır.
	D.5.2.2. Temiz enerji kaynaklarının kullanımını önemser.
	D.5.2.3. Çevresel sürdürülebilirliğin sağlanabilmesi için atık yönetimini önemser.
	D.5.2.4. Tüketim tercihlerini sürdürülebilirliğe katkıda bulunacak şekilde yapar.
	D.5.2.5. Tüm canlıların haklarını korur.
	D.5.2.6. Çevresinde yaşayan canlı türlerini tanımaya istekli olur.
	D.5.2.7. Çevresini korumak ve güzelleştirmek için girişimlerde bulunur.
D.5.3. Afet bilincine sahip olmak	D.5.3.1. Doğal afetlerin her an her yerde gerçekleşebileceğini bilir.
	D.5.3.2. Doğal afetlerin neden olduğu riskleri ve bu riskleri azaltmak için alınabilecek önlemleri bilir.
	D.5.3.3. Afet öncesinde, afet sırasında ve sonrasında yapılması gerekenlerin farkında olur.
	D.5.3.4. Afetlerin neden olduğu stres ve kaygıyı yönetmeye yönelik çalışmalar yapar.
	D.5.3.5. Afet durumlarında ulaşabildiği insanlara ve diğer canlılara yardımcı olur.
	D.5.3.6. Afet sonrası toplumsal dayanışmaya katkıda bulunur.

Ek 4:*Estetik Değerine Yönelik Eylemler ve Eylem Kodları*

Eylemler	Eylem kodları
D.7.1. Duyusal derinliği anlamak	D.7.1.1. Estetik ile ilgili güzellik, sanat, uyum, simetri, özgünlük, zevk, denge ve eleştiri gibi kavramları açıklar.
	D.7.1.2. Estetiğin sanat ve doğada önemli bir yere sahip olduğunu fark eder.
	D.7.1.3. Renk, desen, doku gibi duysal özelliklerin estetik algı ile ilişkisini fark eder.
	D.7.1.4. Güzelliğin göreceli olduğunu fark eder.
	D.7.1.5. Sanat eserini kendi deneyim ve değerleriyle ilişkilendirerek yorumlar.
	D.7.1.6. Sanat eserlerini inceleyerek sanatçıyla ilgili çıkarımlarda bulunur.
	D.7.1.7. Estetik açıdan nitelikli tasarımları ve çevresel güzellikleri takdir eder.
D.7.2. Üretkenliği ve ruhsal gelişimi desteklemek	D.7.2.1. İnsanın ruhsal esenliğine sanatın etkisini fark eder.
	D.7.2.2. Çevresindeki doğal güzelliklerin ve sanatsal öğelerin kişiliğine etkilerini değerlendirir.
	D.7.2.3. Sanat eserleriyle donatılmış bir çevrenin insanın gelişimine ve olgunlaşmasına katkı sağlayacağını fark eder.
	D.7.2.4. Estetik bakış açısıyla özgün eserler ortaya koyar.
D.7.3. Sanatsal ve görsel zevkleri hayatın bir parçası hâline getirmek	D.7.3.1. Geleneksel sanatlara ve yerel kültüre yönelik etkinliklere katılır.
	D.7.3.2. Çevresindeki estetik unsurların korunmasında aktif görev alır.
	D.7.3.3. Hayatını görsel sanatlar, mimari, müzik, edebiyat gibi alanlarda estetik unsurlarla zenginleştirir.

Ek 5:*Saygı Değerine Yönelik Eylemler ve Eylem Kodları*

Eylemler	Eylem kodları
D.14.1. Nezaketli olmak	D.14.1.1. Her ferdin değerli olduğunu kabul eder.
	D.14.1.2. Söz hakkı vermek, söz kesmemek, etkin dinlemek gibi etkili iletişim becerilerini kullanır.
	D.14.1.3. Hata yaptığıında özür dilemenin bir erdem olduğunu bilir.
	D.14.1.4. Aile fertlerine nazik ve anlayışlı davranır.
	D.14.1.5. Gerektiğinde teşekkür ve takdir etmenin önemini bilir.
	D.14.1.6. Sosyal hayatında görgü kurallarına uygun davranır.
	D.14.1.7. Başkasının onurunu zedeleyecek söz ve davranışlardan kaçınır.
	D.14.1.8. Nezaketin ince, ölçülü ve zarif davranmak olduğunu bilir.
	D.14.1.9. Olay ve durumları çok yönlü bakış açısıyla değerlendirir.
	D.14.1.10. İnsanlara saygı duymakla birlikte fikirlerinin eleştirilmesine açık olur.
D.14.2. Kendisine saygı duymak	D.14.2.1. Kendisinin de her insan gibi değerli olduğunu fark eder.
	D.14.2.2. Kişisel özelliklerini tanıyarak öz saygısını geliştirir.
	D.14.2.3. Kendisini küçük düşürecek davranışlardan kaçınır.
	D.14.2.4. Sağlığına ve öz bakımına dikkat eder.
D.14.3. Çevresine, millî ve manevî değerlerine saygı duymak	D.14.2.5. İnsanlarla ilişkisini karşılıklı saygıya bağlı olarak değerlendirir.
	D.14.3.1. Doğayı ve canlıları korur.
	D.14.3.2. Millî ve manevî değerlere duyarlı davranır.
	D.14.3.3. Bir eylemi gerçekleştirirken içinde yaşadığı toplumun millî ve manevî değerlerini dikkate alır.
	D.14.3.4. İnsanların farklı kültür ve inançlara sahip olabileceğini fark eder.
	D.14.3.5. Her insanın kendi dinine uygun yaşama hakkı olduğunu kabul eder.
	D.14.3.6. Emeğe, başarıya ve fedakarlığa değer verir.

Ek 6:*Tasarruf Değerine Yönelik Eylemler ve Eylem Kodları*

Eylemler	Eylem kodları
D.17.1. Bilinçli tüketici olmak	D.17.1.1. Tüketici haklarını araştırır.
	D.17.1.2. Harcamalarında fiş ya da fatura alır.
	D.17.1.3. Satın alacağı ürünleri belirlerken isteklerine değil, ihtiyaçlarına öncelik verir.
	D.17.1.4. Aynı nitelikteki ürünler arasında yerli ve sürdürülebilirliğe katkısı olanı tercih eder.
	D.17.1.5. Satın aldığı ürünle ilgili sorun yaşadığında başvurabileceği mercileri bilir.
	D.17.1.6. Alışveriş sırasında fiyat araştırması yapar.
	D.17.1.7. Satın alacağı ürünlerin sağlıklı, temiz ve inancına uygun olmasına dikkat eder.
	D.17.1.8. İsrafın olası zararlarını fark eder.
D.17.2. İsraftan kaçınmak	D.17.2.1. Sahip olduklarına kanaat ederek ihtiyaç duyduğundan fazla ürün almaz.
	D.17.2.2. Gıda israfını önlemeye yönelik yapılan çalışmalara katılır.
	D.17.2.3. Zamanı verimli kullanmak için planlama yapar.
	D.17.2.4. Enerji tasarrufuna yönelik planları uygular.
	D.17.2.5. Yer altı ve yer üstü kaynaklarını amacına uygun ve özenli kullanır.
	D.17.2.6. İhtiyaçlarını karşıladıktan sonra maddi kaynaklarının bir kısmıyla birikim yapar.
	D.17.2.7. Harcamalarını aile bütçesine göre planlar.
D.17.3. Sahip olduklarının değerini bilmek	D.17.3.1. Emek verilerek elde edilenlere değer verir.
	D.17.3.2. Sahip olduklarını en verimli şekilde kullanmanın yollarını araştırır.
	D.17.3.3. Kullanım ömrünü tamamlamış ürünleri dönüştürür.
	D.17.3.4. Sahip olduğu eşyaları özenli kullanır.
	D.17.3.5. Kaynaklarını etkili şekilde kullanarak ailesine ve arkadaşlarına örnek olur.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Göre Geliştirilen Coğrafya Dersi Öğretim Programı Bütünleşik Yapısının İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet ÜNAL¹

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Bartın Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, munal@bartin.edu.tr. ORCID: 0000-0001-5393-2432

Gönderilme Tarihi: 15.05.2025 Kabul Tarihi: 17.11.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1699693

Atıf: “Ünal, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre geliştirilen coğrafya dersi öğretim programı bütünleşik yapısının incelenmesi. *Millî Eğitim*, 54(1), 453-492. DOI: 10.37669/milliegitim.1699693”

Öz

Bir dersin öğretimi ile ilgili planlı, programlı tüm etkinlikleri kapsayan öğretim programları, çağın gereklerine göre güncellenir. Özellikle 21. yüzyılın gereklilikleri, hızlı değişim ve gelişmeler program güncellemelerinin en önemli gerekçelerini oluşturur. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne göre bazı derslerin öğretim programları güncellenmiştir. Bu derslerden biri de coğrafyadır. Bu araştırmanın amacı, 2024 Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın bütünleşik yapısını incelemektir. Doküman analizi çerçevesinde yürütülen araştırmada, kodlama birimi olarak programın bileşenleri olan alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri, değerler, disiplinler arası ilişkiler, içerik çerçevesi, anahtar kavramlar, ölçme ve değerlendirme, temel kabuller ve farklılaştırma alınmıştır. Bulgular, içerik analizi ile sunulmuştur. Araştırma sonucunda, programda birçok beceri ve değer yer aldığı, fakat bunlardan bazılarının az yer verildiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar dikkate alınarak program revizyonu çalışmalarına esas olacak hususlar ile öğretmenlere ve araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bütünleşik program, coğrafya dersi öğretim programı, beceri, değer, kavram

An Analysis of the Integrated Structure of the Geography Curriculum Formulated under the Century of Türkiye Education Model

RESEARCH ARTICLE

Abstract

Teaching programs, which encompass all planned and structured activities related to course instruction, are periodically updated to align with the evolving needs of different age groups. In particular, the rapid changes and demands of the 21st century have become key drivers for curriculum revisions. In 2024, Ministry of National Education of Türkiye revised the curricula of several subjects in line with the Century of Türkiye Education Model, including the geography course. This study focuses on the integrated structure of the 2024 Geography Course Curriculum. Employing document analysis as the research method, the study examined program components—such as field skills, conceptual skills, tendencies, social-emotional learning skills, literacy skills, values, interdisciplinary connections, content framework, key concepts, assessment and evaluation approaches, foundational principles, and differentiation—as coding units. The findings were analyzed and presented through content analysis. The results indicate that while the curriculum incorporates a wide range of skills and values, some of these elements are underrepresented. Based on these outcomes, the study offers recommendations for teachers and researchers, aiming to inform future curriculum development and revision efforts.

Keywords: *the Century of Türkiye Education Model, integrated program, geography curriculum, skills, values, concepts*

Giriş

Ülkelerin ihtiyaç duyduğu insan kaynağının yetiştirilmesinde en önemli sorumluluk eğitim sistemine yüklenir. Eğitim sistemi; gelecek için önemli kabul edilen bilgi, beceri, değer ve tutumların geliştirilmesi, sosyal uyumun güçlendirilmesi, yetkin ve etkin vatandaşlar yetiştirilmesinde önemli bir sorumluluk üstlenerek dünyanın şekillenmesinde anahtar rol oynar (OECD, 2022). Eğitim sistemi, bu sorumluluğu yerine getirmek için öncelikle öğretim programlarını kullanır. Eğitim sisteminin başarısı bir anlamda öğretim programlarının başarısına bağlıdır (Akyıldız, 2020; Erden, 1998; Ryu, 2015). Öğretim programları zamanın tüm koşullarından; sosyal, politik, bilimsel ve teknolojik değişimlerden etkilenir. Ornstein ve Hunkins'e (2014) göre, öğretim programlarında meydana gelen değişimler öğrencileri, öğretmenleri, aileleri ve toplumun çok büyük bir kesimini ilgilendirir.

Öğretim programı, bir dersin okul içinde ve dışındaki öğretimi ile ilgili planlı, programlı tüm etkinlikleri kapsar (Demirel, 2009; Kelly, 2004). Smith (2000)

öğretim programını, öğrencileri hedefe götürecek öğrenme aktivitelerini gösteren öğretim izlencesi olarak tanımlamıştır. Stabback (2016) ise öğretim programını yerel, ulusal ve küresel ihtiyaçları ve beklentileri dikkate alan, toplumun ortak vizyonunu yansıtan politik ve sosyal bir anlaşma aracı olarak görmektedir. Bu yönüyle öğretim programları, toplumda ortaya çıkan değişikliklerin dinamizmini de yansıtmaktadır (Alvior, 2015). Bu dinamizm ile birlikte politik, ekonomik, bilimsel ve teknik gelişmeler öğretim programlarındaki değişikliklerin temel gerekçelerini oluşturur. 21. yüzyılda meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmeler, öğretim programlarındaki değişimin önemli bir gerekçesini oluştururken aynı zamanda günümüzde 21. yüzyıl becerilerini dikkate alan beceri temelli öğretim programı hazırlama çabası da vardır (Lunenburg, 2011; Trilling & Fadel, 2009).

Geleceğin mesleklerinde bireylerin çok çeşitli becerilere sahip olması beklenmektedir (The National Skills Strategy, 2021; World Economic Forum [WEF], 2020). Bu bağlamda aralarında Türkiye'nin de olduğu birçok Avrupa ülkesinde (Belçika, Danimarka, Almanya gibi) bilginin yanında becerileri de kapsayan yeterlilik çerçeveleri hazırlanmıştır (European Union, 2020). Türkiye'de Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK), Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ni hazırlamış olup bu belgede okul öncesinden yükseköğretime kadar olan seviyeler bilgi, beceri ve yetkinlikler şeklinde yapılandırılmıştır (MYK, 2015). Bu yapılandırma Millî Eğitim Bakanlığının öğretim programı geliştirme çalışmalarında 2016 yılında dikkate alınmış olsa da öğrencilere kazandırılması gereken 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğu ve buna ilişkin çerçevenin olmayışı önemli bir ihtiyaç olarak gündeme gelmiştir (Cırık vd., 2023). Bu ihtiyacı karşılamak üzere hazırlanan K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli çalışması, bütüncül bir yapıda ve öğrenenlerin tüm davranış örüntülerini kapsayacak şekilde (Cırık vd., 2023) hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme durumlarına ilişkin boyutlara (Aşkar vd., 2023) yön vermek üzere hazırlanmıştır. K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli'nde kavramsal beceriler (Aşkar vd., 2023), sosyal duygusal öğrenme becerileri (Özhan vd., 2023), eğilimler (Cırık, 2023), alan becerileri (Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler) ve okuryazarlık becerilerine (Kahramanoğlu & Altun, 2023) yer verilmiştir.

K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli dikkate alınarak Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında öğretim programı hazırlanan derslerden biri de coğrafyadır. Coğrafya, hem doğa hem de sosyal

bilimlerle yakından ilişkili, kapsamı geniş bir bilim alanıdır (Atalay, 2007). Bu bağlamda coğrafya, doğal ortamla insan arasındaki etkileşimi, sebep sonuç ilişkisi içerisinde dağılımlarını inceler (Atalay 2007; Doğanay, 2002; Doğanay & Sever, 2016; Özçağlar, 2003). Coğrafyayı önemli bir alan olarak kabul eden ABD, Japonya, Çin, Güney Kore gibi birçok ülke bulunmaktadır (Doğanay & Sever, 2016). Örneğin ABD’de coğrafya, NASA Eğitim Bölümü tarafından en önemli dört dersten biri olarak tanımlanmış ve coğrafyanın gençlere doğru bir yaklaşımla öğretilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır (Bednarz vd., 2005). Coğrafya gibi coğrafi beceriler de öncelikli alan olarak ele alınmaktadır (Doğan vd., 2023; Kerski, 2001; MEB, 2023). Coğrafya dersi, özellikle günümüz mekânsal bilgi teknolojilerinin gelişimi ile birlikte daha büyük önem kazanmıştır. Bu bağlamda geleceğin nesillerinin yetiştirilmesinde coğrafya dersi öğretim programına yüklenen sorumluluk da artmıştır.

Coğrafya dersi öğretim programının incelenmesine ve/veya öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik (Akkuş, 2008; Coşkun, 2003; Dündar vd., 2023; Geçit, 2008; Girgin, 2010; Gülersoy, 2007; Karabağ, 2010; Karabağ vd., 2021; Karabağ & Şahin, 2007; Kızılcıoğlu, 2006; Sözen, 2011; Sözen & Genç, 2024; Sözen & Tokcan, 2024; Şahin, 2019; Taş & Kızılcıoğlu, 2007; Turoğlu, 2006; Yiğit Özüdoğru, 2024) birçok çalışmanın yapıldığı alan yazını taramasında görülmüştür. Ancak Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve bütünlük bir yapısı olan 2024 Coğrafya Dersi Öğretim Programı çok yeni olduğu için konuyla ilgili çalışmalar henüz çok yetersizdir. İnsanın çok yönlü gelişiminin desteklenmesi için “bütüncül eğitim yaklaşımı” gerekmekte olup bütüncül eğitim, insan ve toplum hayatında yer alan tüm alanların dikkate alındığı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenci profilinden paydaş rol ve sorumluluklarına, çevre ile etkileşimden yöntem ve tekniklere, ölçme ve değerlendirmeye, içeriğe kadar tüm süreçlerin birbiri ile sistematik bağı eğitim modeli bütünlüğünü oluşturur (MEB, 2024b). Bütünlük yapısının coğrafya dersi bağlamında anlaşılmasına yönelik yapılan ve öğretim programının uygulayıcıları öğretmenler ile araştırmacılara katkıda bulunabilecek bu araştırmada; 2024 Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın bütünlük yapısının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretim programındaki; (1) alan becerileri, (2) kavramsal beceriler, (3) eğilimler, (4) sosyal duygusal öğrenme becerileri, (5) okuryazarlık becerileri, (6) değerler, (7) disiplinler arası ilişkiler, (8) içerik çerçevesi, (9) anahtar kavramlar, (10) ölçme ve değerlendirme, (11) temel kabuller ve (12) farklılaştırma bileşenlerine ilişkin durum ortaya konulmuştur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma kapsamında 2024 Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın bütünlüklü yapısının incelenmesi amaçlandığı için, nitel araştırma türlerinden biri olan belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizi araştırma modeli olarak tercih edilmiştir. Doküman analizi diğer araştırma yöntemleri için tamamlayıcı olduğu gibi bağımsız bir yöntem olarak da kullanılmaktadır (Bowen, 2009; Saldana, 2011). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlem den oluşur (Bowen, 2009). Bir başka deyişle doküman analizinde birincil araştırma verilerinin kaynağı olarak çeşitli yazılı metinler toplanır, gözden geçirilir, sorgulanır ve analiz edilir (O'Leary, 2017). Bu çalışmada nitel araştırmacılar için en kıymetli bilgi kaynaklarından biri olan doküman analizi (Hoepfl, 1997) yöntemi kullanılarak 2024 Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın bütünlüklü yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Doküman analizinin, aşamalarına uygun olarak yapılması önemlidir. Bu çalışmada Merriam (2009) tarafından ortaya konulan (1) uygun dokümanları bulma, (2) dokümanların orijinallliğini kontrol etme, (3) kodlama ve kataloglama konusunda bir sistematik oluşturma ve (4) veri analizi yapma (içerik analizi yapma) aşamaları kullanılmıştır. İlk iki aşamada araştırmanın amacına uygun olarak Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2024 Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024a) temel doküman olarak belirlenmiş ve bu doküman orijinal olarak Bakanlığın resmi web sayfasından (<https://mufredat.meb.gov.tr/>) elektronik olarak indirilmiştir. Bu bağlamda, araştırma tamamen açık erişimdeki dokümanların incelenmesi yoluyla gerçekleştirildiği için Etik Kurul izni alınmamıştır.

Öğretim programının bütünlüklü yapısına yönelik kodlama yapma ve sistematik oluşturma aşaması için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni" (MEB, 2024b) ile "K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli" çalışması (Cırık vd., 2023) incelenmiş, alan yazınındaki ilgili yayın ve çalışmalar (Aşkar vd., 2023; Cırık, 2023; Doğan vd., 2023; Kahramanoğlu & Altun, 2023; Özhan vd., 2023) gözden geçirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda uzmanların (program

geliştirme, coğrafya, ölçme ve değerlendirme alanından üç uzmanın) görüşü de alınarak araştırma kapsamında yapılacak kodlamanın 9-10. sınıf ve 11-12. sınıf şeklinde ikiye ayrılmasına ve bu iki grubun karşılaştırılmasına karar verilmiştir. Bunun temel sebebi ise, 2024 yılında hazırlanan Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın 9-10. sınıflar bölümünün tüm ortaöğretim öğrencileri için ortak ve zorunlu, 11-12. sınıflar bölümünün ise seçmeli olarak hazırlanmasıdır (MEB, 2024a). Böylece ortaöğretimde 9-10. sınıflarda zorunlu coğrafya dersi alacak öğrenciler ile 11-12. sınıflarda da coğrafya derslerini seçmeli olarak alacak öğrencilerin durumunu da karşılaştırmak amaçlanmıştır. Çalışmadaki kodlama birimlerinin ise Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda bütünlük yapıyı oluşturan ve ünitelerdeki öğrenme çıktılarında esas alınan bileşenlerden oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu bileşenler öğretim programındaki sıralamaya uygun bir şekilde; (1) alan becerileri, (2) kavramsal beceriler, (3) eğilimler, (4) sosyal duygusal öğrenme becerileri, (5) okuryazarlık becerileri, (6) değerler, (7) disiplinler arası ilişkiler, (8) içerik çerçevesi, (9) anahtar kavramlar, (10) ölçme ve değerlendirme, (11) temel kabuller ve (12) farklılaştırma olarak belirlenmiştir.

Temel dokümandaki içeriklerin öne çıkan belirgin veya örtük anlamlarının sistematik olarak analiz edilebilmesi için kullanılan içerik analizi (Fraenkel vd., 2012; Sak vd., 2021; Saldana, 2011) bu çalışmada tercih edilen yöntem olmuştur. Araştırmada temel bir dokümanın olması sebebiyle, veri setini oluşturan öğretim programı dokümanı kapsamlı bir içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde (1) analize konu olan veriden örneklem seçme, (2) kategorilerin geliştirilmesi, (3) analiz biriminin saptanması ve (4) sayısallaştırma aşamaları izlenir (Bailey, 1994). Araştırmada kapsamlı bir inceleme için, temel doküman olan öğretim programında bütünlük yapıyı oluşturan ve ünitelerdeki öğrenme çıktılarında esas alınan bileşenlerin tamamı analize tabi tutulmuş ve bundan dolayı örneklem seçilmemiştir. Araştırma kategorilerinin ve analiz biriminin; çalışmanın başında yapılan incelemeler ve uzman görüşleri ile belirlenen yukarıda da belirtilen kodlama birimleri (öğretim programı bütünlük yapı bileşenleri) ile aynı olmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda öğretim programında bütünlük yapıyı oluşturan ve ünitelerdeki öğrenme çıktılarında esas alınan bileşenler olan beceriler, değerler, ilişkiler, içerik çerçevesi, kavramlar, ölçme ve değerlendirme, kabuller, farklılaştırma ayrı ayrı kodlanmıştır.

Kodlama ve sayısallaştırma sürecinde MAXQDA-24 sürümü kullanılmıştır. MAXQDA programı, nitel araştırmaların dezavantajlarını ve

elde edilen verilerin yorumlanmasında araştırmacının etkisini en aza indiren, verileri görselleştirerek daha kolay yorumlanabilir hâle getiren, nitel verilerin kodlanması, analiz edilmesi ve görselleştirilmesinde araştırmacılara büyük kolaylık sağlayan bir programdır (Gülcan, 2025). Program aracılığıyla verilerin sayısallaştırılmasında sadece frekans/tekrarlama sayısı dikkate alınmıştır. Öğretim Programı’nda tüm sınıf düzeylerindeki sadece “öğrenme-öğretme uygulamaları” bölümünde geçen programın bütünlük yapısını oluşturan bileşenler (beceriler, değerler, ilişkiler, içerik çerçevesi, kavramlar, ölçme ve değerlendirme, kabuller, farklılaştırma) ayrı ayrı kodlanmış ve tekrarlama sayısına göre görselleştirilmiştir. Böylece üitedeki öğrenme çıktı/çıktılarında esas alınan bütünlük yapısını oluşturan bileşenlerin tekrarlama sayısı sunulmuştur. Görselleştirme süreci ise 9-10. sınıf ve 11-12. sınıf şeklinde karşılaştırmalı yapıldığından her iki grupta da aynı kategoriye ait veri varsa şeklin ortasında, farklı kategoriler var ise ilgili sınıf düzey(ler)inin sağında ya da solunda ve her biri farklı renkte olmak üzere frekansları ile birlikte sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Doküman analizinde geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için temel dokümanları yalnızca incelemek yerine, dokümanların kaynağı ve oluşma biçimi, konuyla ilgili diğer dokümanlarla birlikte yorumlanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik için önerilen inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık, teyit edilebilirlik stratejileri (Creswell, 2014; Lincoln & Guba, 1986) çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için kullanılmıştır. Buna göre inandırıcılık ve tutarlılık için program geliştirme, coğrafya, ölçme ve değerlendirme alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Bu süreçte Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne göre hazırlanan program bileşenlerini bilen uzmanlar araştırmanın bu sürecinde rol almışlardır. Teyit edilebilirlik için Millî Eğitim Bakanlığı resmi web sayfasındaki (<https://mufredat.meb.gov.tr/>) dokümanlar kullanılmıştır. Aktarılabilirlik için tüm aşamalar ayrıntılı olarak açıklanmış, MAXQDA görsellerinin yorumlarına bulgularda yer verilmiş ve tartışma bölümünde alan yazını dikkate alınarak sonuçlar sunulmuştur. Araştırmada aynı zamanda MAXQDA programından yararlanılarak farklı iki uzman kodlama yapmış ve kodlayıcılar arası güvenirlilik hesaplanmıştır. Kodlama güvenirliliği için 0.90 eşik değeri olarak kabul edilmiştir (Miles & Huberman, 2016). Bu çalışmada uzman görüş birliği 0.97 olarak hesaplanmıştır.

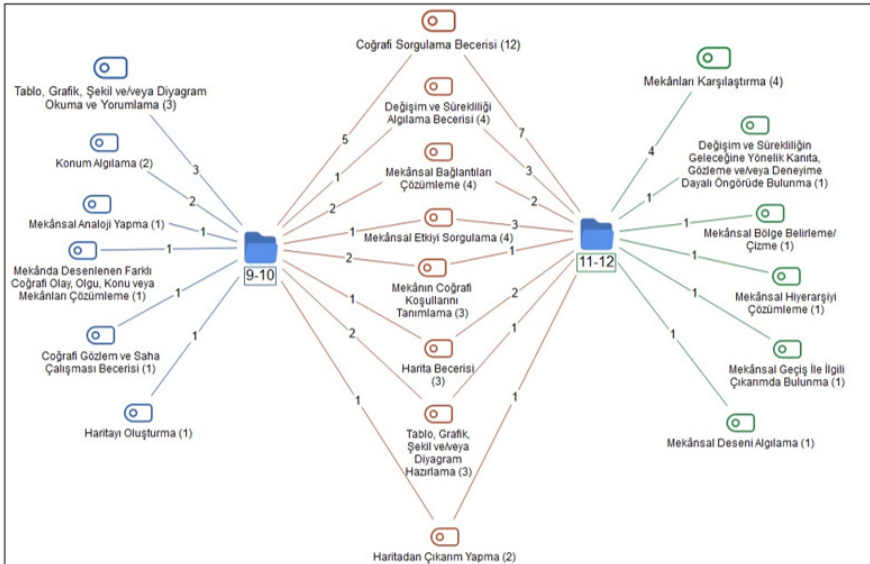
Bulgular

Araştırmada 2024 Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın bütünlük yapısının incelenmesi amaçlanmış ve programda bütünlük yapıyı oluşturan ve ünitelerdeki öğrenme çıktılarında esas alınan bileşenler (alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri, değerler, disiplinlerarası ilişkiler, içerik çerçevesi, anahtar kavramlar, ölçme ve değerlendirme, temel kabuller ve farklılaştırma) sınıf düzeylerine ve her sınıf düzeyindeki üniteler dikkate alınarak belirlenmiştir. Ünitelerdeki “Öğrenme-Öğretme Uygulamaları” bölümünde öğrenme çıktıları esas alınarak beceri, değer gibi ünitenin tüm bileşenleri aynen tekrar edildiği için bu çalışmanın analizinde kapsam dışında bırakılmıştır. Bu bağlamda her bileşen ayrı ayrı ve sınıf düzeylerine göre bu bölümde sunulmuştur. Görselleştirme sürecinde tüm sınıf düzeylerinde bulunan bileşenler şeklin ortasında, ortak olmayan bileşenler ise ilgili sınıf düzeyleri ile ilişkilendirilerek verilmiştir.

Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın zorunlu (9-10. sınıf) ve seçmeli (11-12. sınıf) sınıf düzeylerine göre alan becerilerine yönelik elde edilen bulgular Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'ndaki Alan Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

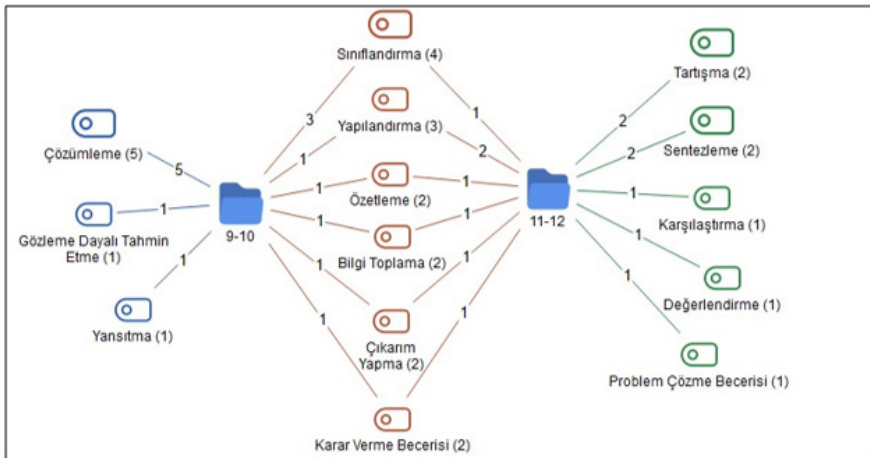


Şekil 1’de görüldüğü gibi, Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda tüm sınıf düzeylerinde ana ve/veya alt bileşenleriyle birlikte en fazla yer verilen alan becerileri sırayla “mekânsal düşünme”, “coğrafi sorgulama” ve “harita”dır. Mekânsal düşünmenin bütünleşik becerilerine 11-12. sınıf düzeyinde daha fazla yer verildiği tespit edilmekle birlikte, mekânsal düşünme bütünleşik becerilerinden “konum algılama”ya sadece 9-10. sınıfta; “mekânsal karşılaştırma”ya sadece 11-12. sınıfta; “mekânsal bağlantıları çözümleme” ve “mekânsal etkiyi sorgulama”ya tüm sınıf düzeylerinde yer verilmesi dikkat çekici bir bulgudur. Bununla birlikte, “coğrafi gözlem ve saha çalışması” becerisine sadece bir defa 9-10. sınıfta; “değişim ve sürekliliği algılama” becerisine ise çoğunlukla 11-12. sınıfta yer verildiği görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenme çıktılarının oluşturulmasında öğretim programında toplamda altı farklı becerinin (mekânsal düşünme, coğrafi sorgulama, harita, tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram, değişim ve sürekliliği algılama, coğrafi gözlem ve saha çalışması) kullanıldığı belirlenmiştir.

Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın zorunlu (9-10. sınıf) ve seçmeli (11-12. sınıf) sınıf düzeylerine göre kavramsal becerilerine yönelik elde edilen bulgular Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2

Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Kavramsal Becerilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

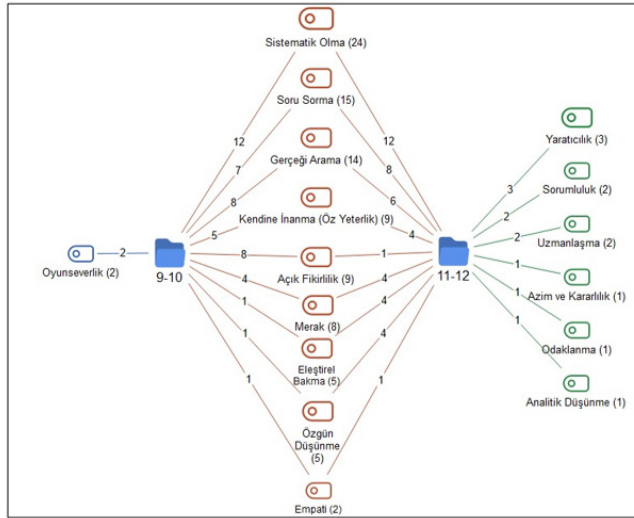


Şekil 2’de görüldüğü gibi, Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda tüm sınıf düzeylerinde en fazla yer verilen kavramsal beceriler sırayla “sınıflandırma” ve “yapılandırma”dır. “çözümleme”, “gözleme dayalı tahmin etme”, “yansıtma” becerilerine sadece 9-10. sınıf düzeyinde yer verilirken, “tartışma”, “sentezleme”, “karşılaştırma”, “değerlendirme” ve “problem çözme” becerilerinin sadece 11-12. sınıfta yer aldığı tespit edilmiştir. Kavramsal beceriler kategorisinde yer alan ve üst düzey düşünme becerilerinden “karar verme”ye 9-10. sınıfta ve 11-12. sınıfta birer kez olmak üzere toplamda iki defa, “problem çözme”ye sadece 11-12. sınıfta bir defa ve “eleştirel düşünme”ye ise hiç yer verilmemesi dikkat çekici bir bulgudur.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın zorunlu (9-10. sınıf) ve seçmeli (11-12. sınıf) sınıf düzeylerine göre eğilimlere yönelik elde edilen bulgular Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3

Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Eğilimlerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı



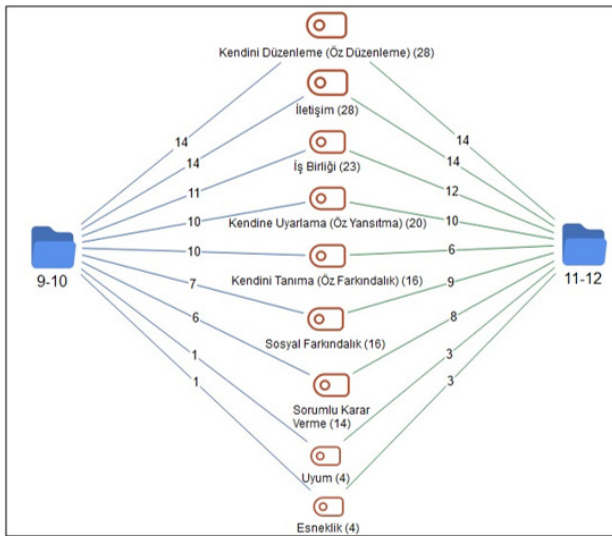
Şekil 3’te görüldüğü gibi, Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda tüm sınıf düzeylerinde en fazla yer verilen eğilimler sırayla “sistemati olma”, “soru sorma”, “gerçeği arama”, “kendine inanma (öz yeterlik)”, “açık fikirlik”,

“merak” ve “eleştirel bakma”dır. 9-10. sınıfta sadece “oyunseverlik” eğilimi yer alırken, “yaratıcılık”, “sorumluluk” ve “uzmanlaşma” 11-12. sınıfta en fazla yer alan eğilimlerdir. “Analitik düşünme”, “odaklanma”, “azim ve kararlılık” ise sadece 11-12. sınıfta yer aldığı tespit edilmiştir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın zorunlu (9-10. sınıf) ve seçmeli (11-12. sınıf) sınıf düzeylerine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik elde edilen bulgular Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4

Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

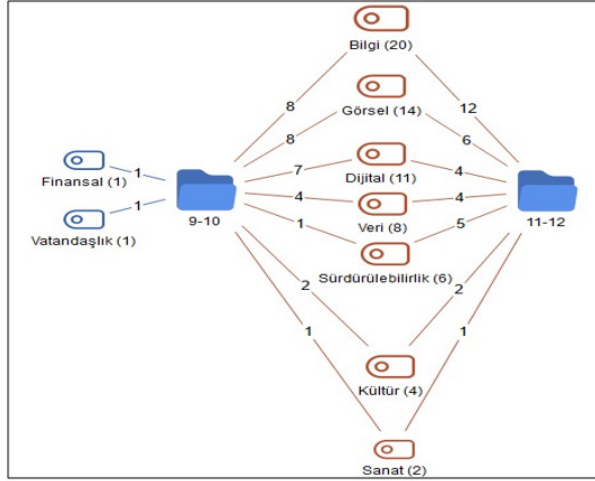


Şekil 4’te görüldüğü gibi, Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda tüm sınıf düzeylerinde en fazla yer verilen sosyal duygusal öğrenme becerileri sırayla “kendini düzenleme (öz düzenleme)”, “iletişim”, “iş birliği”, “kendine uyarılama (öz yansıtma)”, “kendini tanıma (öz farkındalık)”, “sosyal farkındalık” ve “sorumlu karar verme”dir. “Uyum” ve “esneklik” sosyal duygusal öğrenme becerilerine ise daha az yer verilmiştir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın zorunlu (9-10. sınıf) ve seçmeli (11-12. sınıf) sınıf düzeylerine göre okuryazarlık becerilerine yönelik elde edilen bulgular Şekil 5’te verilmiştir.

Şekil 5

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Okuryazarlık Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

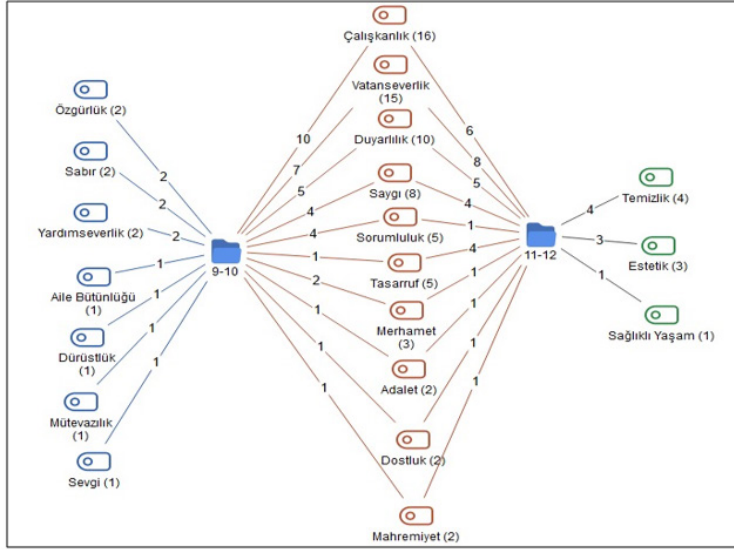


Şekil 5'te görüldüğü gibi, Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda tüm sınıf düzeylerinde en fazla yer verilen okuryazarlık becerileri sırayla “bilgi”, “görsel”, “dijital” ve “veri”dir. “Sürdürülebilirlik”, “kültür”, “sanat”, “finansal” ve “vatandaşlık” okuryazarlıklarına ise daha az yer verildiği tespit edilmiştir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın zorunlu (9-10. sınıf) ve seçmeli (11-12. sınıf) sınıf düzeylerine göre değerlere yönelik elde edilen bulgular Şekil 6'da verilmiştir.

Şekil 6

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Değerlerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

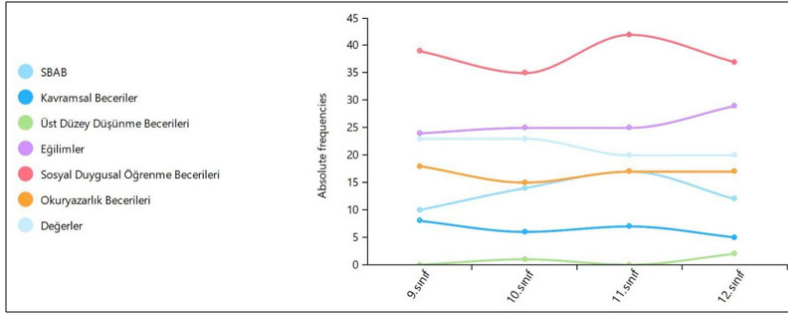


Şekil 6'da görüldüğü gibi, Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda tüm sınıf düzeylerinde en fazla yer verilen değerler sırayla “çalışkanlık”, “vatanseverlik”, “duyarlılık”, “saygı”, “sorumluluk” ve “tasarruf”tur. En az yer verilen değerler ise “sevgi”, “mütevazılık”, “dürüstlük”, “aile bütünlüğü” ve “sağlıklı yaşam”dır.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda sınıf düzeylerine göre beceri ve değerlere yönelik elde edilen bulgular Şekil 7'de verilmiştir.

Şekil 7

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Beceri ve Değerlerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılım Grafiği

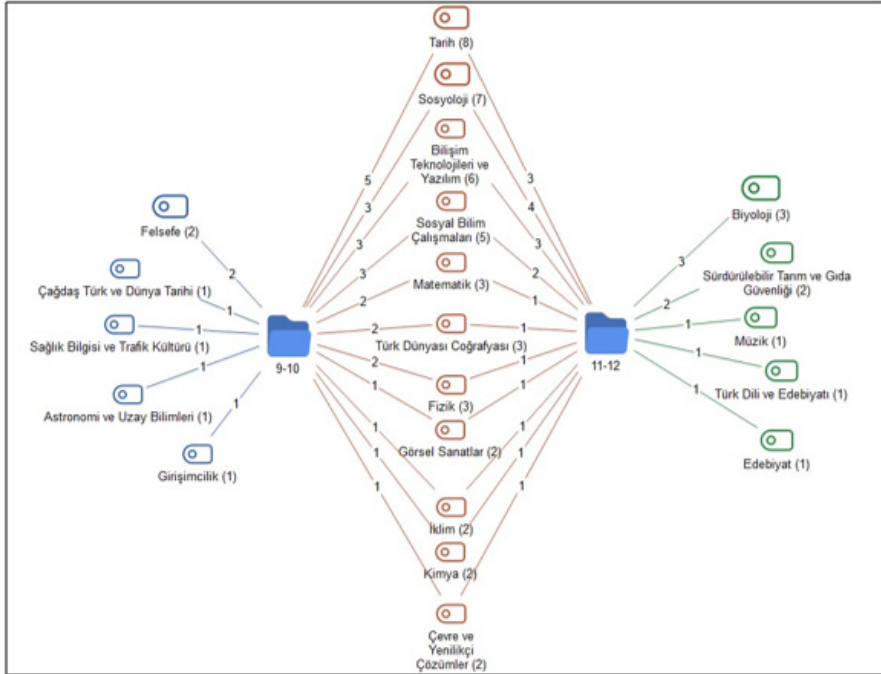


Şekil 7’de, Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda tüm sınıf düzeylerinde programlar arası bir bileşen olan sosyal duygusal öğrenme becerilerine ve değerlere; öğrenme çıktıları çerçevesinde ise eğilimlere daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Üst düzey düşünme (karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme) becerileri ise öğretim programında tüm sınıf düzeylerinde oldukça az yer almaktadır. Sosyal bilimler alan becerileri (SBAB) ve kavramsal beceriler ise programda öğrenme çıktılarının temel çerçevesini oluşturmaktadır. Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda fiziksel becerilere hiç yer verilmemiştir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın zorunlu (9-10. sınıf) ve seçmeli (11-12. sınıf) sınıf düzeylerine göre disiplinler arası ilişkilere yönelik elde edilen bulgular Şekil 8’de verilmiştir.

Şekil 8

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Disiplinler Arası İlişkilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

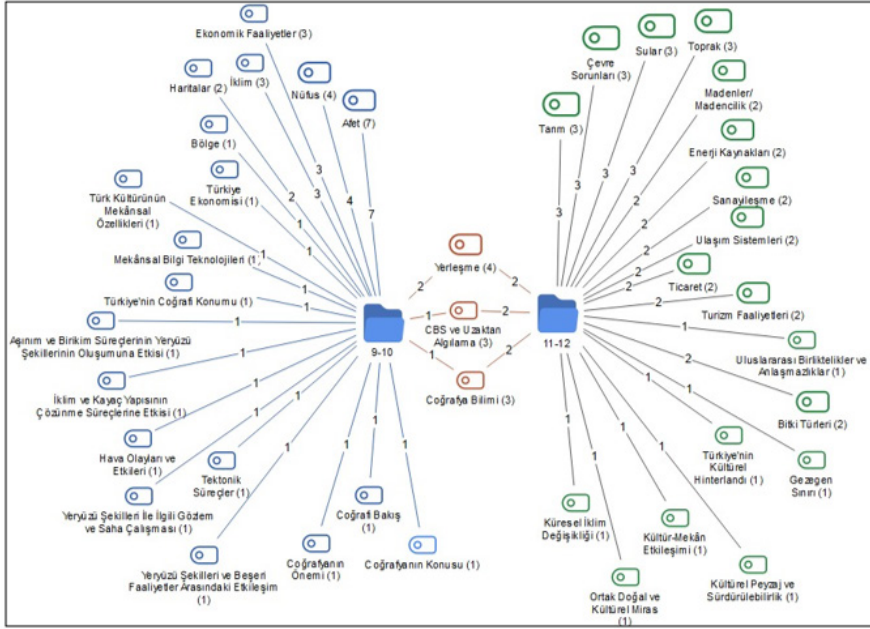


Şekil 8'de görüldüğü gibi, Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda tüm sınıf düzeylerinde en fazla yer verilen disiplinler sırasıyla "Tarih", "Sosyoloji", "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım" ile "Sosyal Bilim Çalışmaları"dır. "Girişimcilik", "Astronomi ve Uzay Bilimleri", "Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü", "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi", "Edebiyat", "Türk Dili ve Edebiyatı", "Müzik" ise en az ilişki kurulan disiplinlerdir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın zorunlu (9-10. sınıf) ve seçmeli (11-12. sınıf) sınıf düzeylerine göre içerik çerçevesine yönelik elde edilen bulgular Şekil 9'da verilmiştir.

Şekil 9

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan İçerik Çerçevesinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

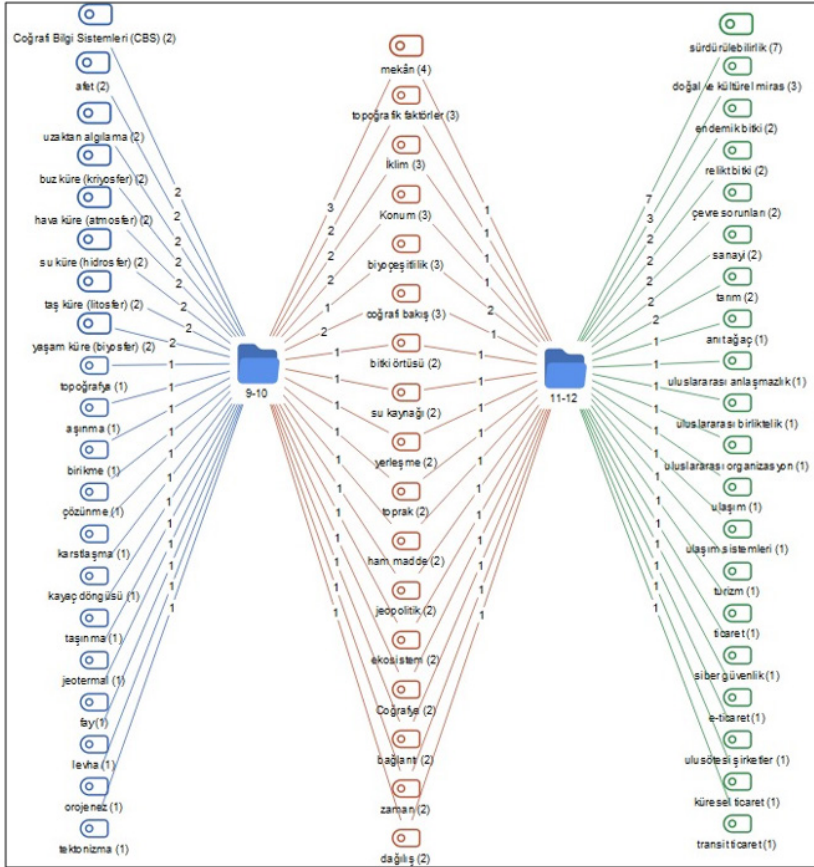


Şekil 9'da, Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme sürecinde ele alınan bilgi kümesini (bölüm/konu/alt konuya ilişkin sınırları) ifade eden içerik çerçevesinde, tüm sınıf düzeylerinde “yerleşme”, “CBS ve uzaktan algılama” ile “coğrafya bilimi”ne yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte 9-10. sınıf düzeyinde “afet”, “nüfus”, “ekonomik faaliyetler”, “iklim” ve “haritalar” içeriklerine daha fazla yer verildiği; 11-12. sınıf düzeyinde ise “tarım”, “çevre sorunları”, sular” ve “toprak” içeriklerinin daha fazla yer aldığı tespit edilmiştir. Zorunlu dersin yer aldığı 9-10. sınıf düzeyinde daha çok fiziki coğrafya konularına, 11-12. sınıf düzeyinde ise daha çok beşeri coğrafya konularına yer verildiği söylenebilir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın zorunlu (9-10. sınıf) ve seçmeli (11-12. sınıf) sınıf düzeylerine göre programda geçen anahtar kavramlara yönelik elde edilen bulgular Şekil 10'da verilmiştir.

Şekil 10

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda Geçen Anahtar Kavramların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

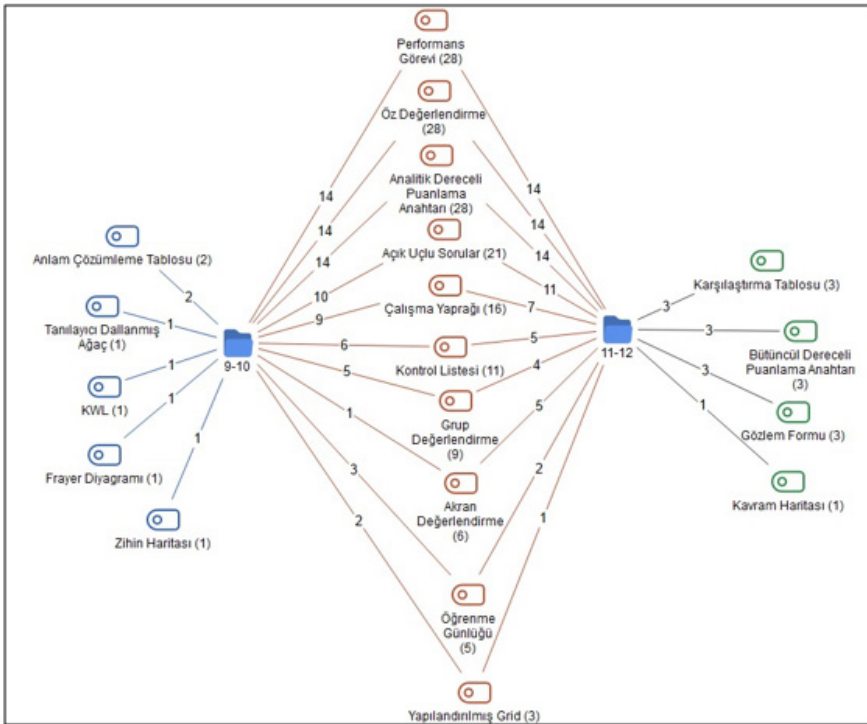


Şekil 10'da görüldüğü gibi, Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda tüm sınıf düzeylerinde en fazla yer verilen anahtar kavramların sırasıyla “mekân”, “topografik faktörler”, “iklim”, “konum”, “biyoçeşitlilik” ve “coğrafi bakış” olduğu tespit edilmiştir. 9-10. sınıf düzeyinde en fazla “CBS”, “afet”, “uzaktan algılama”, “buz küre (kriyosfer)”, “hava küre (atmosfer)”, “su küre (hidrosfer)”, “taş küre (litosfer)” ve “yaşam küre (biyosfer)” anahtar kavramlarına yer verilirken; 11-12. sınıf düzeyinde en fazla yer alan anahtar kavramlar “sürdürülebilirlik”, “doğal ve kültürel miras”, “endemik bitki”, “relikt bitki”, “çevre sorunları”, “sanayi” ve “tarım”dır.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın zorunlu (9-10. sınıf) ve seçmeli (11-12. sınıf) sınıf düzeylerine göre ölçme ve değerlendirmeye yönelik elde edilen bulgular Şekil 11'de verilmiştir.

Şekil 11

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Ölçme ve Değerlendirmenin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

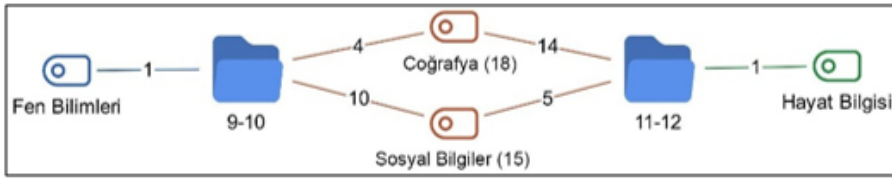


Şekil 11'de görüldüğü gibi, Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme kanıtları şeklinde de isimlendirilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarından “performans görevi”, “öz değerlendirme” ve “analitik dereceli puanlama anahtarı”na tüm sınıf düzeylerinde her üniteye bir kez yer verildiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin süreç içerisinde öğrenme düzeylerini takip etmek için kullanılan geliştirici (biçimlendirici) bu ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yanında, tüm sınıf düzeylerinde “açık uçlu sorular”, “çalışma yaprağı”, “kontrol listesi”, “grup değerlendirme” ve “akran değerlendirme”ye de sıklıkla yer verildiği görülmektedir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın zorunlu (9-10. sınıf) ve seçmeli (11-12. sınıf) sınıf düzeylerine göre temel kabullere yönelik elde edilen bulgular Şekil 12'de verilmiştir.

Şekil 12

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Temel Kabullerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

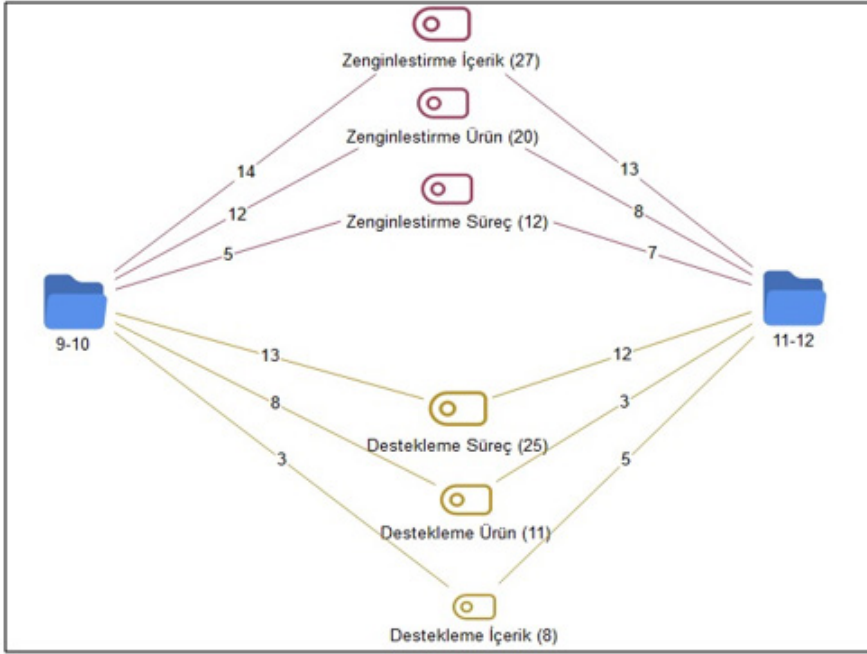


Şekil 12’de görüldüğü gibi, Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda tüm sınıf düzeylerinde dersin hem kendisi olan “coğrafya” ile hem de “sosyal bilgiler” ile ilişkilendirmeler yapıldığı tespit edilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne göre hazırlanan Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın önemli bir bileşeni olan “öğrenme-öğretme yaşantıları”, programın bütüncül yapısını ortaya koyan dinamik bir sürece işaret etmektedir. Bu bağlamda “öğrenme-öğretme yaşantıları” bileşeni altında “temel kabuller”, “ön değerlendirme süreci”, “köprü kurma” ve “öğrenme-öğretme uygulamaları”na yer verilmiştir. “Temel kabuller”, bir anlamda, öğrencilerin ön öğrenmelerine ilişkin hazırlık sürecine işaret etmekte; benzer şekilde “ön değerlendirme süreci” öğrencilerin mevcut bilgi, beceri düzeylerinin belirlenmesi ve içeriği buna göre özelleştirmekte; “köprü kurma” ise mevcut bilgi ve beceriler ile yeni öğrenilecek bilgi ve beceriler arasında bağlantı oluşturma sürecini ifade etmektedir. Bu bağlamda özellikle “temel kabuller”, “öğrenme-öğretme yaşantıları”na esas oluşturmakta ve hangi derslerle bağlantıların oluşturulduğuna işaret etmektedir. Coğrafya Dersi Öğretim Programı’na ilköğretim düzeyinde zorunlu bir ders olan “sosyal bilgiler”in temel oluşturduğu, bu ders ile sıklıkla bağlantı kurulduğunu söylemek mümkündür.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın zorunlu (9-10. sınıf) ve seçmeli (11-12. sınıf) sınıf düzeylerine göre farklılaştırmaya yönelik elde edilen bulgular Şekil 13’de verilmiştir.

Şekil 13

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Farklılaştırmanın Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı



Şekil 13'de görüldüğü gibi, Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda tüm sınıf düzeylerinde farklılaştırmanın zenginleştirme bölümünde “içerik” ve “ürün” boyutuna, destekleme bölümünde “süreç” ve “ürün” boyutuna daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde farklılaştırmada kullanılan “öğrenme ortamı” boyutuna hiç yer verilmediği görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre 2024 yılında hazırlanan Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın bütünsel yapısının ortaya konulması amacıyla yapılan bu çalışmada; programın alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal duygusal öğrenme ve okuryazarlık becerileri ile değerler, disiplinler arası ilişkiler, içerik çerçevesi, anahtar kavramlar, ölçme ve değerlendirme, temel kabuller ve farklılaştırma bileşenleri incelenmiştir. Yapılan incelemede Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme çıktılarının oluşturulmasında en fazla

sosyal bilimler alan becerilerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde karmaşık ve soyut fikirleri eyleme dönüştürme sürecinde ortaya çıkan kavramsal beceriler ile bu becerilerin derslere özgü yapılarını temsil eden alan becerileri; ilgili derse ait bilgi kümelerini temsil eden içerik çerçevesi ile bütünleşerek öğrenme çıktılarını oluşturmaktadır (2024b).

Araştırmada; sosyal bilimler alan becerilerinden “mekânsal düşünme”, “coğrafi sorgulama”, “harita” ve “tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram” becerilerine Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum, coğrafya disiplininin doğasına ve kapsamına uygun bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Coğrafya disiplini, temelde bir mekân bilimi olup birçok bilim dalından yararlanan yapısı ile disiplinler arası bir kapsama da sahiptir (Sever, 2022). Günlük yaşamdan birçok farklı mesleğe kadar geniş bir yelpazede bireylerin sahip olması gereken, coğrafyanın temel becerilerinden biri olan mekânsal düşünme (Zwartjes vd., 2017), toplumlarda geliştirilmesi gereken önemli bir zekâ türü olarak da görülmektedir (Goodchild, 2006). Bununla birlikte gelişmiş toplumlar coğrafi becerilerin gelişimine daha fazla önem vermeye başlamışlardır (Kerski, 2001). Nitekim coğrafya mekân, yer ve istatistiki bilgi yığınlarının ötesinde bir sentez bilimidir (Şahin, 2001). Bu yönüyle yapılan inceleme sonucunda, coğrafya dersi öğretim programında mekânsal düşünme becerilerine daha fazla yer verilmiş olması oldukça önemli olarak görülmektedir. Merak edilen coğrafi olay/olgu ve mekânlar hakkında bilgi sahibi olmak için sorular sorma, doğru kaynaklardan veri toplama, bu verileri coğrafyanın temel ilkeleri çerçevesinde düzenleme, görselleştirme, analiz ederek inceleme ve ilgili verilerden sonuçlar çıkarma şeklinde gerçekleşen coğrafi sorgulama (MEB, 2024b) ise birçok coğrafi beceriyi içinde barındırmaktadır (Roberts, 2003). Araştırma kapsamında yapılan incelemede, coğrafi sorgulama becerisine de Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda fazlaca yer verildiği görülmüştür. Nitekim araştırmalarda, coğrafyanın sorun çözmeye yönelik uygulama boyutuna, daha üst düzey beceri gerektiren etkinliklere ihtiyaç olduğu belirtilmekte (Artvinli vd., 2011; Şeyhioğlu & Geçit, 2011) olup dersin öğretim programının bu yönüyle de güçlü olduğu, bu duruma/eksikliğe çözüm sunulduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında yapılan incelemede Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda; harita, tablo, grafik, şekil, diyagram ile ilgili becerilere fazla yer verilmiş olması oldukça önemli bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim programında fazlaca yer verilen haritalar, mekânsal bilgiyi görselleştirmek için

kullanılan araçlar olup yaşanan bölge ve yerküre hakkında uzamsal bilgilerin daha doğru bir şekilde yorumlanmasını sağlar (MEB, 2024b). Tablo, grafik, şekil, diyagramlar ise değişkenler arası ilişkileri, modelleri, değişimleri, sıralamaları, bağlantıları anlamaya, karşılaştırmaya, yorumlamaya yarayan görselleştirme araçlarıdır (Franzblau & Chung, 2012; Knaflıç, 2015; Pai vd., 2017). Metinleri destekleyen ve hatta bilgiyi organize eden görsel araçların, anlamlandırmada pozitif etkileri olduğuna ilişkin birçok araştırma vardır (Barrass, 2002; Knaflıç, 2015; Mayer & Gallini, 1990; Pai vd., 2017; Roth & Bowen, 2010). Uluslararası Coğrafya Olimpiyatları'nda harita becerisine büyük önem verilmekte (iGeo, 2025) ve hatta PISA gibi uluslararası sınavlarda görsel araçların (tablo, grafik, şekil, diyagram, tematik haritalar gibi) kullanıldığı sorular yer almaktadır (PISA, 2023). Bu yönüyle değerlendirildiğinde; harita, tablo, grafik, şekil ve diyagram becerilerine Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda fazla yer verilmesi oldukça önemli bir sonuçtur. Günlük yaşamda da sıklıkla kullanıldığı için harita ile diğer görsel araçlara yönelik becerilerin geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda daha az yer verilmekle birlikte değişim ve sürekliliği algılama becerisinin, doğa, çevre ve sürdürülebilirlik bağlamında sunulan içerik çerçevesi ile ilişkilendirilmesi dikkate değer bir sonuçtur. PISA (2025) içerik alanlarında özellikle kişisel, yerel ve küresel çapta çevre eğitiminin odak noktası olarak seçilmesi, sürdürülebilirlik bağlamında dün-bugün-yarın ekseninde uygulama alanlarıyla ilgili değerlendirme maddelerine yer verilecek olması dikkate alındığında, Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile ilişkilendirilerek verilen konuların ne denli önemli olduğu ortadadır. Bununla birlikte, öğretim programında “coğrafi gözlem ve saha çalışması” becerisine sadece bir defa yer verilmesi ise eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Coğrafya biliminin en önemli laboratuvarı doğadır, arazidir. Coğrafi gözlem ve saha çalışması, coğrafi süreçlerin ve coğrafi sorgulamanın anlaşılmasını kolaylaştıran en önemli beceridir (MEB, 2024b). Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda bir öğrenme çıktısında ve yeryüzü şekilleri ile ilgili içerik çerçevesinde yer verilen coğrafi gözlem ve saha çalışmasına (MEB, 2024a), daha fazla yer verilmesi ve sadece bir beceriden öteye öğrenme-öğretme yaşantılarının önemli bir parçası olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Coğrafya ile ilgili uluslararası bağlamda yapılan Uluslararası Coğrafya Olimpiyatları'nda en temel coğrafi becerilerden biri coğrafi gözlem ve saha çalışmasıdır (iGeo, 2025). Bununla birlikte bireyin yaşadığı yeri ve evreni

tanınması, anlaması, sorunlara çözümler üretebilmesi ve hatta uyum sağlamasında coğrafi gözlem ve saha çalışmalarının önemli bir katkı sunacağı muhakkaktır.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda kavramsal becerilerden çözümleme ve sınıflandırmaya fazla yer verilirken üst düzey düşünme becerileri olan karar verme ve problem çözme becerilerine çok az, eleştirel düşünmeye ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde kavramsal beceriler; temel, bütünleşik ve üst düzey düşünme becerileri olmak üzere üç boyut şeklinde tanımlanmış, temel ve bütünleşik becerilerin aşamalı bir durum olmaksızın üst düzey düşünme becerilerinin gerçekleştirilmesinin altyapısını oluşturduğu ifade edilmiştir (MEB, 2024b). Uluslararası Coğrafya Olimpiyatları (iGeo, 2025) ve PISA (2023, 2025) gibi uluslararası sınavlarda en fazla önemsenen becerilerden olan problem çözme gibi üst düzey düşünme becerileri; karmaşık durumlarda problemleri sınıflandırmak, çıkarım yapmak, genellemek ve çözmek için verilen bilginin ötesine geçmenin bilişsel kapasitesidir (Lewis & Smith, 1993). Problem çözme, bir amaca ulaşmaya yönelik bilişsel işleme iken (Mayer, 2019), karar verme aslında problem çözme sürecinin bir aşamasıdır (Frank, 2010). Karar verme ve problem çözme süreci eleştirel düşünmeyi de gerektirmektedir (Frank, 2010; Tomey, 2009). Eleştirel düşünme; bilginin daha iyi öğrenilmesi, yeni durumlara uygulanması ve değerlendirme yeteneğinin geliştirilmesi olup başka bir deyişle mevcut durum, olay ve problemlerin ölçütlerden geçirilerek karar verme sürecidir (Semerci, 2022). Bu bağlamda karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme üst düzey düşünme becerileri olup birbiriyle de yakından ilişkilidir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda daha çok entelektüel eğilimlere (sistematiğe olma, soru sorma, gerçeği arama, açık fikirlilik, merak, eleştirel bakma) ve benlik eğilimlerinden kendine inanmaya (öz yeterlik) yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum, coğrafi bakış açısı edinme ve coğrafi sorgulama süreçlerinin programda da ön planda tutulması ile açıklanabilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde ilk defa yer verilen eğilimler; öğrenilebilen ve geliştirilebilen, zorlama olmaksızın, sıklıkla ve bilinçli olarak sergilenen, en az bir alışkanlığı temsil eden davranış örüntüleri (Katz, 1993), kişilerin gerçekleştirdiği eylemi etkileyen bilişsel ve duyuşsal nitelikli zihinsel alışkanlıklar (Thornton, 2006), düşünme biçimlerine yönelik alışkanlıklar (McDonough & McGraw, 2020) olup öğrenmenin niteliğinin artırılmasında da önemlidir (Riveros vd., 2012). K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde eğilimler; benlik, sosyal ve entelektüel eğilimler olmak üzere üçe ayrılmıştır (MEB, 2023).

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın önemli ve yeni bileşenlerinden biri olan sosyal ve duygusal öğrenme bağlamında benlik (kendini düzenleme/öz düzenleme, kendine uyarılma/öz yansıtma, kendini tanıma/öz farkındalık) ve sosyal yaşam (iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık) becerilerine daha fazla yer verildiği görülmüştür. Araştırmalar sosyal duygusal öğrenme becerilerine yer verilen programların; bireylerin akademik başarılarını artırmada, sosyal problemlerin çözümünde etkin rol almada, duygusal sorunların azalmasında, dili kullanma, güven ve empati yeterliliklerinin artmasında, daha iyi kariyer fırsatları ve yaşam standardı oluşturmada etkili olduğunu göstermiştir (Blewitt vd., 2018; Elias vd., 1997; Eser Aygün, 2017; Greenberg vd., 2003; Payton vd., 2008).

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda ayrıntılı olarak ele alınan okuryazarlık becerilerinden en fazla “bilgi, görsel, dijital ve veri” okuryazarlığına yer verildiği; buna karşın “sürdürülebilirlik, kültür, sanat, finansal, vatandaşlık” okuryazarlıklarının daha az yer aldığı görülmüştür. İki ve üç boyutlu tüm metin ve görsel, video gibi içeriklerin yanı sıra dijital ortamdaki tüm paylaşımlar okuryazarlık anlayışının kapsamını değiştirmiş (Kargın, 2022; Pahl & Rowsell, 2020), geleneksel bağlamdaki okuma-yazma, sayma becerisinin ötesine geçen bir okuryazarlık çeşitliliği ortaya çıkmıştır (Kahramanoğlu vd., 2024; Leu vd., 2017). Okuryazarlık kapsamını, sürdürülebilir kalkınma ve küresel vatandaşlık bağlamında genişleten UNESCO (2023); bilgiyi tanımlama, anlama, yorumlama, yaratma ve iletişim aracı olarak kullanma süreci şeklinde de ele almaktadır. Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda özellikle sürdürülebilirlik ile ilgili konu, kapsam ve ilişkilendirmelerin artırılmasının bu bağlamda önemli olduğu düşünülmektedir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda ise en fazla yer verilen değerler “çalışkanlık, vatanseverlik, duyarlılık, saygı, sorumluluk ve tasarruftur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde belirtilen tüm değerlerin Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretim programında beceri ve değerlerin sınıf düzeylerine göre de benzer bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğretim programları, erdemli insanı yetiştirmek için erdemlerin alt boyutları olan değerleri ve eylemleri programlar arası bileşenler olarak ele almaktadır (MEB, 2024b).

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda disiplinler arası ilişkilerde en fazla “tarih, sosyoloji, bilişim teknolojileri ve yazılım” alanlarına yer verilmiştir. Benzer şekilde, programda öğrenme-öğretme yaşantıların ilk bileşeni olan temel

kabullerde de bir ilköğretim dersi olan “sosyal bilgiler” ile ilişkilendirmelere sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Bu durum, disiplinler arası yaklaşımın programda benimsendiğine işaret etmektedir. Disiplinler arası yaklaşımda, birden fazla disiplin/alan sentezlenir ve böylece disiplinler ve çok disiplinli daha ileri düzeyde bir sonuç ortaya çıkar (Jones, 2009). Disiplinler arası yaklaşım takım çalışması gerektirir (Helmane vd., 2017). Öğretim programında disiplinler arası ilişkilendirmelere ilişkin sonuçlar dikkate alındığında, coğrafya öğretmenlerinin özellikle ilköğretim sosyal bilgiler dersi programını ve kapsamını bilmesi/dikkate alması, ortaöğretimde görev yapan özellikle sosyal bilim alan öğretmenleri (tarih, felsefe) ile birlikte takım çalışması yapabilmesinin önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda ortaöğretim fen bilimleri alanlarına yönelik disiplinler arası ilişki oldukça az olsa da, coğrafyanın aynı zamanda bir doğa bilimi olduğu dikkate alındığında, fen bilimleri öğretmenleri (fizik, kimya, biyoloji) ile disiplinler arası iş birliği yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda genel olarak fiziki coğrafya ile ilgili konuların 9-10. sınıfta, beşeri coğrafya konularının ise 11-12. sınıfta yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Doğal olarak anahtar kavramların da bu duruma uygun bir şekilde yoğunlaştığı görülmüştür. Fiziki ve beşerî unsurların birlikte ele alınması ve özellikle sürdürülebilir yaşam için konuların bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasının da uygun olduğu belirtilmektedir (Lane vd., 2017; Solem vd., 2021; Ünal, 2023). Bununla birlikte 9-10. sınıfta coğrafya dersinin zorunlu, 11-12. sınıfta genel olarak seçmeli olduğu dikkate alındığında, özellikle bazı konuların / içeriklerin 9-10. sınıfta da yer almasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte afet konusuna fazla yer verilmesi, Türkiye’nin afet gerçeği ile tutarlı ve kayda değerdir. Aynı zamanda, mekânsal bilgi teknolojilerine tüm sınıf düzeylerinde yer verilmiş olması da oldukça olumlu bir gelişmedir. Nitekim yapılan araştırmalarda, derslerde GPS ve CBS teknolojilerinin kullanımının akademik başarıya, coğrafi sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerine katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kulo, 2011; Shaunessy & Page, 2006).

Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın bütüncül yapısının incelendiği bu çalışmada, süreç değerlendirmesine yönelik geliştirici (biçimlendirici) uygulamalara fazlaca yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum önemli olmakla birlikte, süreç değerlendirmesinin uzun süre alacak olması göz önünde bulundurulduğunda, sınıf içinde/dışında öğretmenin tüm bu ölçme ve

değerlendirme çalışmalarını yürütmesinin zor olacağı düşünülmektedir. Öğretim programlarında “öğrenme kanıtları” şeklinde ele alınan ölçme değerlendirme uygulamaları, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde ve öğretim sürecinin anlaşılmasında kritik bir roledir (MEB, 2024b). Öğretim programları kapsamında sadece sonuca odaklanan bir yaklaşımdan ziyade, öğrencilerin süreç içindeki öğrenme düzeylerini takip etmek için geliştirici (biçimlendirici) ölçme ve değerlendirme uygulamalarının kullanılması önerilmiştir (MEB, 2024a).

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda farklılaştırma bileşeni kapsamında zenginleştirmede “içerik” ve “ürün”, desteklemede “süreç” ve “ürün” boyutuna daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. “Öğrenme ortamı”na ilişkin strateji ve uyarılama önerilerinin çok az olması dikkat çekici bir sonuçtur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan programlarda ilk defa yer verilen farklılaştırma bileşeni, bütüncül yapı için de oldukça değerlidir. Çünkü yaşam da insan da bir bütündür. Bununla birlikte farklılıklar aynı zamanda bir zenginliktir. Bütünlük içinde bireysel farklılıkların önemsenmesi, toplumun bütüncül yapısı ve birlikte yaşama kültürü için de gereklidir. Bu bağlamda öğretim programında farklılaştırma kapsamında verilen zenginleştirme önerileri, akranlarına göre daha ileri düzeyde olan öğrenciler için tasarlanmış stratejiler iken; destekleme önerileri, öğrenme sürecinde daha fazla zaman ve tekrara ihtiyaç duyan öğrenciler için içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamındaki uyarlamaları kapsamaktadır (MEB, 2024b).

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda bütüncül yapıyı oluşturan tüm bileşenlerin (beceriler, değerler, disiplinler arası ilişkiler, öğrenme çıktıları ve içerik çerçevesi, öğrenme kanıtları, öğrenme-öğretme yaşantıları, farklılaştırma) birbirini destekleyen ve tamamlayan bir bütün olarak sunulduğu tespit edilmiştir. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli öncelikle programlara, sonrasında ders kitaplarına ve ölçme değerlendirme süreçlerine yansıtılması gereken önemli bir zihinsel değişim olarak görülmektedir. Nitekim bu model esas alınarak hazırlanan 2024 tarihli öğretim programlarında, anlamsal ilişkiler yalnızca kavramlar arasında var olan varlık ilişkisini değil, öğretim sürecinde ele alınması öngörülen tüm bileşenleri (kavramsal, alan, sosyal duygusal öğrenme, okuryazarlık becerileri ve eğilimlerin tamamını) ele alan bütüncül bir yapı ortaya koymaktadır (Aşkar & Altun, 2023). Bununla birlikte değerler, disiplinler arası ilişkiler, beceriler arası ilişkiler, öğrenme çıktıları, içerik çerçevesi ve anahtar kavramlar, öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme), öğrenme-öğretme yaşantıları (temel kabuller, ön değerlendirme süreci, köprü kurma, öğrenme-

öğretme uygulamaları), farklılaştırma (zenginleştirme ve destekleme) bileşenleri ile birlikte Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre (2024b) hazırlanan öğretim programlarında bütüncül bir yapı en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmadaki tüm sonuçlar dikkate alınarak 2024 Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın bütüncül yapısının gözden geçirilmesine yönelik Millî Eğitim Bakanlığına, araştırmacılara ve uygulayıcılara şu öneriler sunulmuştur: (1) Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda "coğrafi gözlem ve saha çalışması", "üst düzey düşünme (problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme)" becerilerine daha fazla yer verilmesi, (2) Okullarda coğrafi gözlem ve saha çalışmaları yapılabilmesine yönelik mevzuat düzenlemelerinin yapılması ve kolaylaştırıcı tedbirlerin alınması, (3) Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda disiplinler arası ilişkilere yönelik, özellikle uygulayıcı öğretmenlere yol gösterecek açıklama ve örnekler yer verilmesi, (4) Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda içerik çerçevesinde ele alınan anahtar kavramların kavram, yer, olay adı olma gibi durumları dikkate alınarak revize edilmesi, (5) Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme kanıtları olarak sunulan/önerilen uygulamaların sayısının ders süresi dikkate alınarak gözden geçirilmesi, (6) Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda farklılaştırma bileşenine yönelik, özellikle süreç önerilerine de yer verilmesi, (7) Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın uygulamada bütüncül yapısının gerçekleşme durumuna yönelik nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı deneysel çalışmaların araştırmacılar tarafından yapılması önerilmiştir.

Extended Summary

Introduction

The curriculum encompasses all systematically planned and structured instructional activities conducted both within and outside the school environment (Demirel, 2009; Kelly, 2004). Moreover, educational programs reflect the dynamic nature of societal transformation (Alvior, 2015). Political, economic, scientific, and technological developments are among the primary drivers necessitating curricular change. In this context, the Ministry of National Education in Türkiye has revised the curricula of various subjects under the Century of Türkiye Education Model, one of which is the geography course. The role of geography education has become increasingly significant, particularly with the emergence and advancement of modern spatial information technologies. However, academic research on the 2024 Geography Course Curriculum remains limited due to its

recent implementation and integrated structure. This study seeks to examine the integrated nature of the 2024 Geography Course Curriculum, aiming to contribute to a deeper understanding of its structure and to provide guidance for educators, curriculum developers, and researchers engaged in geography education.

Methodology

Given that the primary objective of this research is to examine the integrated structure of the 2024 Geography Course Curriculum, document analysis was selected as the research method. Document analysis involves the systematic review and evaluation of both printed and digital materials (Bowen, 2009). To ensure methodological rigor, the analysis followed specific stages as outlined by Merriam (2009): (1) identifying relevant documents, (2) verifying their authenticity, (3) developing a coding and cataloging system, and (4) conducting data analysis through content analysis. Content analysis, which allows for the systematic examination of both explicit and implicit meanings within the primary document (Fraenkel et al., 2012; Sak et al., 2021; Saldana, 2011), served as the core analytical technique in this study. The process adhered to the stages identified by Bailey (1994): (1) selecting data samples for analysis, (2) developing analytical categories, (3) determining the unit of analysis, and (4) digitizing the data. However, as the entire curriculum document was examined comprehensively, no sampling procedure was applied. The coding and digitization processes were carried out using the MAXQDA 2024 software, and visual outputs from the software were incorporated into the findings to support the analysis.

Findings

The findings of the study reveal that within the 2024 Geography Course Curriculum, the most emphasized field skills across all grade levels are “spatial thinking,” “geographical inquiry,” and “map skills,” respectively. In contrast, “geographical observation and fieldwork” appears infrequently, with only once at 9–10 grades, while “perceiving change and continuity” is primarily addressed at grades 11 and 12. Among high-level thinking skills, “decision-making” is referenced only twice, and “problem-solving” is addressed solely in grades 11 and 12. Notably, the curriculum does not explicitly reference “critical thinking.” The most frequently emphasized tendencies include “being systematic,” “asking questions,” and “seeking truth.” For social-emotional learning skills, “self-regulation,” “communication,” and “cooperation” are the

most prominent. In terms of literacy skills, the components most frequently addressed are “information,” “visual,” “digital,” and “data” literacy. Among values, “hard work,” “patriotism,” “sensitivity,” and “respect” are most frequently highlighted. The strongest interdisciplinary connections are made with “History” and “Sociology.” The compulsory geography curriculum at grades 9 and 10 predominantly focuses on physical geography and related key concepts, while grades 11 and 12 emphasize human geography themes. Regarding assessment practices, greater emphasis is placed on formative (developmental) assessment approaches that monitor student progress throughout the learning process. The curriculum’s foundational assumptions show the greatest alignment with social studies. In terms of differentiation, the enrichment section prioritizes “content” and “product,” whereas the support section emphasizes both “process” and “product” dimensions.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

In recent years, developed societies have increasingly prioritized the enhancement of geographical skills (Kerski, 2001). The prominent inclusion of skills such as “spatial thinking,” “geographical inquiry,” “map use,” and the interpretation of “tables, charts, figures, and diagrams” within the geography curriculum aligns well with the disciplinary foundations and analytical nature of geography. However, the minimal representation of “geographical observation and fieldwork”—appearing only once in the curriculum—represents a notable shortcoming, particularly given its central role in applied geographic learning. Furthermore, the limited attention given to conceptual skills such as “decision-making” and “problem-solving,” alongside the complete omission of “critical thinking,” highlights a critical gap in fostering higher-order cognitive abilities within geography education.

The analysis indicates that the Geography Course Curriculum places greater emphasis on intellectual dispositions such as “being systematic,” “asking questions,” and “seeking truth,” as well as on aspects of self-belief, particularly self-efficacy. This emphasis appears to reflect the curriculum’s prioritization of developing a geographical perspective and fostering inquiry-based learning processes. In the domain of social and emotional learning—an increasingly important and newly integrated component of the curriculum—skills related to the self (e.g., self-regulation, self-reflection, and self-awareness) and social

interaction (e.g., communication, cooperation, and social awareness) are notably prominent.

The curriculum highlights “information, visual, digital, and data” literacy most, while areas like “sustainability, culture, art, finance, and citizenship” receive less attention. Key values emphasized include “hard work, patriotism, and sensitivity.” Interdisciplinary links are strongest with “history” and “sociology,” and connections to “social studies” are frequent in basic admissions, reflecting a multidisciplinary approach. The curriculum emphasizes physical geography in grades 9–10 and human geography in grades 11–12. It prioritizes formative assessment to track learning progress. In differentiation, “content” and “product” are central to enrichment, while “process” and “product” are key in support. Notably, there is limited guidance on adapting the learning environment. Nevertheless, it is observed that all components constituting the holistic structure—namely skills, values, interdisciplinary connections, learning outcomes and content framework, evidence of learning, teaching-learning experiences, and differentiation—are coherently integrated and mutually reinforcing within the geography course curriculum.

The study recommends that the 2024 Geography Course Curriculum allocate more focus to “geographical observation and fieldwork” and higher-order thinking skills like “problem-solving,” “critical thinking,” and “decision-making.” To aid implementation, clearer interdisciplinary examples should be provided for teachers. Key concepts should be revised with contextual relevance in mind, and the number of learning evidence tasks streamlined. More process-based guidance on differentiation is also advised. Finally, experimental studies are needed to evaluate the curriculum’s practical application.

Yazar Katkıları: Makalenin tamamı yazar tarafından hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması: Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyduğumu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapmadığımı beyan ederim. Aynı zamanda yazarın tek başına çalışmayı hazırladığını, herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

Etik Kurul İzni: Araştırmada, klinik ve deneysel insan ve hayvanlar üzerinde yapılan bir çalışma olmadığından etik kurul onayına ihtiyaç bulunmamaktadır. Araştırma için kullanılan temel doküman (Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni) Millî Eğitim Bakanlığının <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden indirilmiştir.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmalar, Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Araştırmada, yapay zekâ hiç kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Akkuş, M. (2008). *Coğrafya dersi öğretim programının (2005) öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönde analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 73, 315-332. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>

- Alvior, M. (2015). The Meaning and importance of curriculum development. https://simply_educate.me/2014/12/13/the-meaning-and-importance-of-curriculum-development/
- Artvinli, E., Gülüm, K., & Coşkun, S. (2011). Üstün yetenekli öğrencilerin coğrafya dersine karşı eğilimleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14), 6269.
- Aşkar, P., & Altun, A. (2023). K-12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli üzerine bir çalışma. *Millî Eğitim*, 52 (Özel Sayı), 925-940. DOI: 10.37669/milliegitim.1308740
- Aşkar, P., Topçu, H. İ., Altun, A., Cırık, İ., & Kandırmaz, M. (2023). *K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli*. MEB Yayınları.
- Atalay, İ. (2007). *Genel coğrafya*. Meta Basım Yayıncılık.
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research*. The Free Press.
- Barrass, R. (2005). *Scientists must write: A guide to better writing for scientists, engineers and students*, Routledge.
- Bednarz, S., Bockenbauer M, H., & Wlak, F. H. (2005). Mentoring: A new approach to geography teacher preparation, *Journal of Geography*. *National Council for Geographic Education*, USA.
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., ... & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, 1(8), e185727-e185727.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Cırık, İ. (2023). Eğilimler. P. Aşkar, H. İ. Topçu, A. Altun, İ. Cırık & M. Kandırmaz (Ed.ler), *K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli* (s. 59-70). MEB Yayınları.
- Cırık, İ., Genç, E., Demirel Kaya, E., & Yılmaz, M. İ. (2023). K12 beceriler çerçevesi öğretim tasarımı modeli: Anahtar öğeler. *Millî Eğitim*, 52(1), 997-1026. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1307715>

- Coşkun, M. (2003). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya ünitelerinin içerik yönünden değerlendirilmesi. C. Şahin C. (Ed.), *Konu alanlı ders kitabı inceleme kılavuzu; sosyal bilgiler içinde* (s 299-315). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2014). Nitel araştırma yöntemleri. M. Bütün & S. B. Demir, (Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan, Y., Kabapınar, Y., Zaman, S., & Duman, E. Z. (2023). Sosyal bilimler alan becerileri: Kavram, kapsam ve geliştirme öyküsü. *Millî Eğitim*, 52(Özel Sayı), 1055-1118. 10.37669/milliegitim.1309009
- Doğanay, H., & Sever, R. (2016). *Genel ve fiziki coğrafya*. Pegem Akademi Yayınları.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya öğretim yöntemleri*. (5. baskı) Aktif Yayınevi.
- Dündar, E., Sözcü, U., & Türker, A. (2023). Coğrafya öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 1245-1281.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik mesleğine giriş. Alkım Yayınları.
- Esen Aygün, H. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- European Union. (2020, July). *Directorate-general for structural reform support: Labour market, education, health and social services*. Publications Office of the European Union. <https://commission.europa.eu/system/files/2020-07/ht0120285enn.pdf>

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Publishing.
- Frank, B. (2010). Critical thinking and decision-making skills. D. Huber (Ed.), In *Leadership and Nursing Care Management*. Mosby Elsevier.
- Franzblau, L. E., & Chung, K. C. (2012). Graphs, tables, and figures in scientific publications: the good, the bad, and how not to be the latter. *The Journal of Hand Surgery*, 37(3), 591-596.
- Geçit, Y. (2008). Cumhuriyet dönemi lise coğrafya öğretim programları üzerinde bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 149 – 178.
- Girgin, M. (2010). Coğrafya programının (2005) kavramsal yapısı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 15(23), 145-156.
- Goodchild, M. (2006). The fourth R: Rethinking GIS education. *ArcNews*, 28(3), 1. <https://doi.org/10.1080/17538940701782528>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- Gülcan, C. (2025). MAXQDA programının nitel araştırma analizlerinde kullanımı: temsili bir çalışma. *Topkapı Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 47-59. <https://doi.org/10.15659/tjss.2025.003>
- Gülersoy, A. E. (2007). Eski ve yeni 9-10. sınıf coğrafya öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 163-173.
- Helmane, I., & Briška, I. (2017). What is developing integrated or interdisciplinary or multidisciplinary or transdisciplinary education in school? *Signum Temporis*, 9(1), 7–15. <https://doi.org/10.1515/sigtem-2017-0010>
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1), 47-63.
- iGeo (The International Geography Olympiad). (2025). *Statutes International Geography Olympiad*. <http://www.geoolympiad.org/fass/geoolympiad/participation/index.shtml>

- Jones, C. (2009) Interdisciplinary approach-advantages, disadvantages, and the future benefits of interdisciplinary studies. *ESSAI*, 7(26), 76-81.
- Kahramanoğlu, R., & Altun, D. (2023). Okuryazarlık becerileri. P. Aşkar, H. İ. Topçu, A. Altun, İ. Cırık & M. Kandırmaz (Ed.ler.), *K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli* (s. 245-298). MEB Yayınları.
- Kahramanoğlu, R., Altun, D., & Bakan Kalaycıoğlu, D. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli: Okuryazarlık becerileri. *Millî Eğitim*, 53(241), 499-518. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1307713>
- Karabağ, S. (2010). Tarihsel süreçte coğrafya dersi öğretim programlarının gelişimi. R. Özey & S. İncekara, (Ed.ler), *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler içinde* (s. 77-98). PegemA Yayınları.
- Karabağ, S., & Şahin S. (2007). Coğrafya dersi öğretim programı (2005). S. Karabağ & S. Şahin (Ed.ler), *Kuram ve uygulamada coğrafya eğitimi içinde* (s. 53-75). Gazi Kitabevi Yayınları.
- Karabağ, S., Şahin, S., & Şahin, B. (2021). *Coğrafya dersi öğretim programları*. Pegem Akademi Yayınları.
- Kargın, T. (2022). Erken çocukluk döneminde dijital okuryazarlıklar. D. Altun, & F. Tantekin-Erden (Eds.), *Erken çocukluk döneminde dijital teknolojiler*. Nobel Yayınları.
- Katz, L. G. (1993). *Dispositions: Definitions and implications for early childhood practices*. ERIC/EECE: A Monograph Series, No. 4.1-47.
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum: theory and practice*. Sage Publications.
- Kerski, J. J. (2001). A national assesment of GIS in American high schools. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10(1), 72-84.
- Kızılcıoğlu, A. (2006). Coğrafya dersi öğretim programı hakkında düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 1-19.
- Knaflig, C. N. (2015). *Storytelling with data: A Data visualization guide for business professionals*. John Wiley & Sons.

- Kulo, V. A. (2011). *Design, development, and formative evaluation of a geographic information system-supported science Web-based inquiry module*. (Publication No. 3456166) [Doctoral Dissertations, Lehigh University] ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.learntechlib.org/p/119739/>
- Lane, R., & Bourke, G. (2017). Assessment in geography education: a systematic review. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(1), 22-36.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2017). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal of Education*, 197(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/002205741719700202>
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher-order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131-137. <https://doi.org/10.1080/00405849309543588>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, 30, 73-84. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ev.1427>
- Lunenburg, F. C. (2011). Key components of a curriculum plan: Objectives , content , and learning experiences. *Schooling*, 2(1), 2–5.
- Mayer, R. E. (2019). Problem solving. M. McCrudden (Ed.), In *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.860>
- Mayer, R. E., & Gallini, J. K. (1990). When is an Illustration Worth Ten Thousand Words? *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 715-726.
- McDonough, S., & McGraw, A. (2020). *Thinking dispositions for teaching: Enabling and supporting resilience in context*. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience: International approaches, applications and impact*. (pp. 69-83). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_5
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

- Mesleki Yeterlilik Kurumu [MYK]. (2015). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. https://myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_tebliğ_2.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). Analizde ilk adımlar. S. Akbaba & A. Ersoy (Ed.), *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (ikinci baskıdan çeviri) içinde (4. baskı., s. 50-89). Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023). *K12 Beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli* (Özel Sayı). https://dhgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_02/05124742_2023ozelsayik12beceriler.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024a). *Ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. MEB Yayını. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. SAGE Publications.
- OECD (2023). *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2022*. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/canada-901942bb/>
- OECD. (2022). *Building the future of education*. <https://www.oecd.org/education/future-of-education-brochure.pdf>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: temeller, ilkeler ve sorunlar*. Çeviri: Asım Arı. Eğitim Yayınevi.
- Özçağlar, A. (2003). *Coğrafyaya giriş*. Hilmi Usta Matbaası.
- Özhan, M. B., Taşgın, A., Kandırmaz, M., Kerkez, B., & Elçi, Y. (2023). Sosyal-duygusal öğrenme becerileri. P. Aşkar, H. İ. Topçu, A. Altun, İ. Cırık & M. Kandırmaz (Ed.ler), *K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli* (s. 37-58). MEB Yayınları.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2020). *Living literacies: Literacy for social change*. MIT Press.
- Pai, D., Chua, S. K., & Sood, S. (2017). Figures, tables and supporting material. In S. C. Parija & V. Kate (Eds.), *Writing and publishing a scientific research paper*. Springer.

- Payton, J. W., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf>
- OECD (2025). *PISA framework 2025*. https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/tur_tur/
- Riveros, A., Norris, S. P., Hayward, D. V., & Phillips, L. M. (2012). Dispositions and the quality of learning. In J. R. Kirby & M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (32-50). Cambridge University Press.
- Roberts, M. (2003). *Learning through enquiry. making sense of geography in the key stage 3*. Geographical Association.
- Roth, W. M., & Bowen, G. M. (2003). When are graphs worth ten thousand words? An expert-expert study". *Cognition and Instruction*, 21(4), 429-473.
- Ryu, M. (2015). Action research on elementary music class by pre-service teachers based on curriculum literacy. *Science and Technology*, 8(8), 65–76.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.
- Semerci, Ç. (2022). Eleştirel düşünme taksonomisi. E. Yeşilyurt. (Ed.), *Eğitim taksonomileri içinde* (s. 225-246). Vizetek Yayıncılık.
- Sever, R. (2022). Coğrafya okuryazarlığı. R. Sever (Ed.), *Eğitimde coğrafya okuryazarlığı-I içinde* (s. 2-64). Pegem Akademi yayınları.
- Shaunessy E., & Page, C. (2006). Promoting inquiry in the gifted classroom through GPS and GIS technologies. *Gifted Child Today*, 29(4), 42-53.

- Smith, M. K. (2000). *Curriculum theory and practice. the encyclopaedia of informal education*. <http://infed.org/mobi/curriculum-theory-andpractice/>
- Solem, M., Vaughan, P., Savage, C., & De Nadai, A.S. (2021). Student- and school-level predictors of geography achievement in the United States, 1994–2018. *Journal of Geography*, 120(6), 201-211.
- Sözen, E. (2011). Ortaöğretim 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sözen, E., & Genç, M. (2024). Fen bilimleri eğitimi ve coğrafya. H. Akdağ, İ. Y. Öztürk & S. Say (Ed.ler), *Eğitimde ve kültürde akademik çalışmalar* içinde (s. 154-164). Kitap Dünyası Yayınları.
- Sözen, E., & Tokcan, H. (2024). Coğrafya eğitiminin önemi ve 2018 ve 2024 coğrafya dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. H. Akdağ, İ. Y. Öztürk & S. Say (Ed.ler), *Eğitimde ve kültürde akademik çalışmalar* içinde (s. 165-183). Kitap Dünyası Yayınları.
- Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum? Current and critical issues in curriculum and learning*. UNESCO International Bureau of Education.
- Şahin, B. (2019). 2005 ve 2018 coğrafya dersi öğretim programlarına yönelik karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 81-102.
- Şahin, C. (2001). *Türkiye’de coğrafya öğretimi, sorunlar- çözüm önerileri*. Gündüz Yayıncılık.
- Şeyhioğlu, A., & Geçit, Y. (2011). Üstün yetenekli öğrencilerin coğrafyaya yönelik tutumlarının kişisel özellikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 45-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/issej/issue/26444/278880>
- Taş, H. İ., & Kızılcıoğlu, A. (2007). Coğrafya dersi öğretim programı 2005’e eleştirel bir bakış. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2). 141-156.

- The National Skills Strategy. (2021). *The national skills strategy*. <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a805e-implementation-reportnational-skills-strategy.pdf>
- Thornton, H. (2006). Dispositions in action: Do dispositions make a difference in practice? *Teacher Education Quarterly*, 33(2), 53-68.
- Tomey, A. M. (2009). *Guido to nursing management and leadership*. Mosby Elsevier.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Turoğlu, H. (2006). Ortaöğretim coğrafya müfredatında yapılandırmacı öğrenme. *Türk Coğrafya Dergisi*, 47, 147-156.
- Ünal, M. (2023). The Climate literacy levels of secondary school students and their opinions on climate change. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12(4), 673-690.
- World Economic Forum [WEF]. (2020, October). *The future of jobs report*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- Yiğit Özüdoğru, H. (2024). Cumhuriyet dönemi coğrafya dersi öğretim programları (1924-2024). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23(49), 1714-1737. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.1477944>
- Zwartjes, L., Lázaro, M. L., de Donert, K., Sánchez, I. B, González, R. D. M., & Woloszyńska Wiśniewska, E. (2017). *Literature review on spatial thinking*. <https://www.gilearner.ugent.be/wp-content/uploads/2016/05/GI-Learner-SpatialThinkingReview.pdf>

21. Yüzyıl Becerilerinin 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na Yansımaları

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nursena DEMİRKOL¹

1Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, nursenademirkol@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5392-8644.

Gönderilme Tarihi: 29.05.2025 Kabul Tarihi: 12.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1708723

Atıf: “Demirkol, N. (2025). 21. yüzyıl becerilerinin 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programına yansımaları. *MillîEğitim*, 54(1), 493-536. DOI:10.37669/10.37669/milliegitim.1708723”

Öz

Bu çalışma, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın, çağdaş eğitim paradigmalarının merkezinde yer alan 21. yüzyıl becerileriyle olan korelasyonunu incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma kapsamında söz konusu programın felsefi temelleri, belirlenen genel amaçları, uygulama ilkeleri ve öğrenme çıktıları, özellikle P21 çerçevesi bağlamındaki yetkinlikler dikkate alınarak sistematik bir içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgular; programın eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgi okuryazarlığı gibi üst düzey bilişsel yeterliklere belirgin ve tatmin edici düzeyde bir vurgu yaptığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, dijital okuryazarlık, yenilikçilik, etkili iletişim, kültürler arası etkileşim ve sosyal-duygusal beceriler gibi bazı kritik 21. yüzyıl yeterliklerinin program metninde görece sınırlı bir temsile sahip olduğu gözlemlenmiştir. Analizin sonuçları, öğretim programının doğası gereği tüm yeterlik alanlarını eşit yoğunlukta barındırmasının beklenemeyeceğini kabul etmekle birlikte, mevcut becerilerin müfredat içerisinde daha bütüncül, dengeli ve uygulamaya dönük bir yaklaşımla güçlendirilmesi gerekliliğini işaret etmektedir. Sonuç olarak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın hem çağın dinamik gereksinimlerini hem de dersin özgün felsefi ve pedagojik çerçevesini dikkate alan, yapısal bir revizyondan geçmesinin elzem olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: 21.yy becerileri, beceri temelli öğrenme, din eğitimi, DKAB öğretim programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Reflections of 21st Century Skills on the 2024 Century of Türkiye Education Model Religious Culture and Ethics Curriculum

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study aims to examine the correlation between the Century of Türkiye Education Model Religious Culture and Moral Knowledge Curriculum and the 21st-century skills that constitute the core of contemporary educational paradigms. Within this scope, the philosophical foundations, general objectives, implementation principles, and learning outcomes of the curriculum were subjected to a systematic content analysis, particularly in relation to the competencies outlined in the P21 framework. The findings reveal that the curriculum places a noticeable and satisfactory emphasis on higher-order cognitive competencies such as critical thinking, problem-solving, and information literacy. However, it was also observed that certain essential 21st-century competencies—including digital literacy, innovation, effective communication, intercultural interaction, and socio-emotional skills—are relatively limited in scope within the curriculum text. While acknowledging that the curriculum, by its nature, cannot be expected to incorporate all competency domains with equal intensity, the analysis indicates the need for a more holistic, balanced, and practice-oriented integration of the existing competencies into the curriculum. In conclusion, it is argued that the Religious Culture and Moral Knowledge curriculum requires a structural revision that simultaneously considers the dynamic demands of the 21st century and the distinctive philosophical and pedagogical framework of the course.

Keywords: 21st century skills, skill-based learning, religious education, Religious Culture and Moral Knowledge curriculum, the Century of Türkiye Education Model.

Giriş

Eğitim programları; bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini destekleyen; aynı zamanda toplumsal ihtiyaçlara yanıt veren temel yapı taşlarıdır (Demirel, 2007). Program geliştirme süreci, yalnızca öğrenme hedeflerini belirlemekle kalmayıp bu hedeflerin toplumsal, kültürel ve teknolojik gelişmelerle uyumlu hâle getirilmesini de kapsamaktadır (Doğan, 1997). Bu bağlamda çağın değişen dinamikleri doğrultusunda öğretim programlarının güncellenmesi, program geliştirme kuramları çerçevesinde gerekli ve doğal bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Literatürdeki çalışmalarda da dikkat çekildiği üzere, etkili bir eğitim sistemi oluşturmak için öğretim programlarının belirli aralıklarla gözden geçirilmesi ve yeni ihtiyaçlara cevap verecek şekilde yapılandırılması önem arz etmektedir (Akpınar & Köksalan, 2024).

Bilgi çağında yaşanan teknolojik ilerlemeler, eğitim sistemlerinin ve öğretim programlarının güncellenme ihtiyacını daha görünür hâle getirmiştir. Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanındaki yansımaları, iş gücü piyasasındaki değişen beklentiler, öğrenen merkezli ve yenilikçi pedagojik anlayışlar, kültürel dönüşümler ve öğrenci profillerindeki farklılaşma, program geliştirenlerin dikkate aldığı başlıca etkenler arasında yer almaktadır (Ornstein & Hunkins, 2018). Ayrıca COVID-19 pandemisi gibi olağanüstü durumlar, dijital yeterliliklerin ve uzaktan eğitimin öğretim programlarıyla daha güçlü entegrasyon gerekliliğini tartışmaya açmıştır (Yurdakal, 2024). Bu gelişmeler, öğretim programlarının çevresel faktörlerle etkileşim hâlinde dinamik bir yapıya sahip olduğunu ve zamanla güncellenmesinin kaçınılmaz bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan tanıtım ve program belgelerinde (MEB, 2024b) ahlaklı, erdemli, problem çözebilen, eleştirel düşünen ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim anlayışı olarak tanımlanmaktadır. Model, köklü medeniyet değerlerini esas alan bir anlayışla, eğitimde fırsat eşitliğine dikkat çekmekte ve öğrencilerin inanç, etnik köken veya sosyoekonomik durumları nedeniyle dezavantaj yaşamamalarını incelemektedir. Ayrıca bireylerin zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişimlerinin bütüncül bir biçimde desteklenmesi, bilgi ile sorumluluğun birlikte ele alınması, disiplinler arası ve disiplinler üstü yaklaşımların benimsenmesi, modelin temel özellikleri arasında yer almaktadır (MEB, 2024b).

Özellikle son yıllarda eğitim bilimlerinde sıklıkla gündeme gelen konulardan biri olan 21. yüzyıl becerileri, sürekli değişen ve dönüşen dünyada bireylerin ihtiyaç duyduğu yetenekler olarak ifade edilmektedir. Bu beceriler yenilikçilik, yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği (Göktepe Yıldız, 2020), medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri yazarlığı, girişimcilik, esneklik, sosyal beceriler, öz yeterlilik, liderlik gibi birçok yeteneği bünyesinde barındırmaktadır (Aulia & Utami, 2021; Jannah vd., 2021; Trilling & Fadel, 2009). Bu becerilerin bireyleri hayata hazırlamada ve ülkelerin ekonomik büyümelerine katkı sunmada etkin bir rol oynayacağı düşünülmektedir (Liao vd., 2016). Diğer yandan, hayat boyu öğrenmeye ve kişilerin hızla değişen teknolojik gelişmelere uyum sağlamasına da katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (al Mawas & Muntean, 2018). Dolayısıyla 21. yüzyıl becerileri; kişilerin bireysel, akademik ve profesyonel gelişmelerine katkı sağlayan çok yönlü bir beceri yelpazesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye’de zorunlu eğitim sürecinde yer alan din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde güncellenmiş öğretim programı ile yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan programa göre, DKAB dersinin temel amacı, öğrencilere dinî ve ahlaki değerleri tanıtmak, farklı inanç ve düşünce sistemlerini anlamaya teşvik etmek ve toplumsal uyum ile bireysel sorumluluk bilincini geliştirmektir (MEB, 2024a). Programda hoşgörü, saygı, sevgi gibi evrensel değerlerin kazandırılması öncelenirken öğrencilerin toplumun ortak değerlerini tanımaları ve bu doğrultuda sağlıklı sosyal ilişkiler kurarak çevrelerine uyum sağlamaları hedeflenmektedir. Türkiye’nin çok inançlı ve kültürel çeşitliliğe sahip yapısı göz önünde bulundurularak bu ders aracılığıyla toplumsal barış ve karşılıklı anlayışın desteklenmesi amaçlanmaktadır. Anayasa’nın 24. maddesi uyarınca din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ilk ve ortaöğretim kurumlarında zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte farklı inanç gruplarına mensup öğrenciler için muafiyet uygulaması, ilgili yönetmelik ve yargı kararları çerçevesinde hayata geçirilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, Madde 24). Bu yönüyle DKAB dersi, Müslüman öğrenci kitlesine hitap eden bir yapıda kurgulanmıştır.

Günümüzde eleştirel düşünme, problem çözme ve ahlaki karar alma becerileri gün geçtikçe daha önemli bir unsur hâline gelmektedir. DKAB dersi, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeleri hususunda katkı sağlamaktadır (Eğri, 2003). Özellikle etik ve ahlaki karar alma sürecinde bireylerin düşünme becerilerini harekete geçirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle DKAB dersi salt dinî bilgi öğretiminin ötesine geçerek öğrencilere geniş bir değerler dizisi sunmakta ve onların sosyal hayata uyumlarına katkı sağlamaktadır. Bu katkı aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerinin hedefleriyle örtüşmektedir. Çünkü 21. yüzyıl becerilerinin hedefleri ile DKAB derslerinin hedeflerinde benzerlikler olduğu, DKAB dersinin de bireylerin problem çözmesi, eleştirel düşünebilmesi, bilgi edinme konusunda farklı görüşlerden beslenip doğru kaynaklara ulaşabilmesi, yenilikçi olması, öğrendiklerini hayatına yansıtabilmesi, iletişim ve iş birliği becerilerini geliştirebilmesi, sosyal ve kültürel olarak uyumlu olabilmesi gibi becerilere odaklandığı görülmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, çalışmada 21. yüzyıl becerilerini sadece Batı merkezli bir yetkinlik listesi olarak ele almaktan ziyade kendi değerler

sistemi, anlam dünyası ve kültürel kodlarıyla yeniden yorumlanan bir beceriler bütünü olarak ele almaktadır. Bu bakımdan Model, P21² çerçevesini doğrudan almak yerine, eleştirel düşünme, iletişim, sorun çözme ve bilgi okuryazarlığı gibi temel becerileri değerler eğitimi, kimlik inşası ve manevi yönelimle bütünleştiren özgün bir yaklaşım geliştirmektedir. Bu çalışma, DKAB programında yer alan becerilerin görünürlüğünü ve Maarif Modeli'nin bu becerileri nasıl dönüştürdüğünü ve Türkiye bağlamında nasıl yeniden anlamlandırdığını analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Alan yazını incelendiğinde 21. yüzyıl becerilerine ilişkin çalışmaların farklı disiplinlerde yoğun biçimde ele alındığı görülmektedir. Altınpulluk ve Yıldırım (2021), SSCI'da yayımlanan araştırmaları analiz ederek alandaki tematik eğilimleri, yöntemsel dağılımları ve genel görünümü ortaya koymuştur. Öğretmen yeterlikleri açısından yürütülen çalışmalara bakıldığında, Aydın ve Tunagür (2021), Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini yüksek düzeyde kullandığını ancak bu yeterliklerin yaş ve hizmet yılına göre değiştiğini göstermektedir. Öğretim programlarını inceleyen çalışmalar ise 21. yüzyıl becerilerinin müfredata dâhil edilmesindeki sorunlara işaret etmektedir. Nitekim Belet-Boyacı ve Güner-Özer (2019) ile Kayhan vd. (2019), Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarında becerilerin özellikle 2017-2018 yıllarında daha fazla vurgulandığını ancak kazanımlarda dengesiz bir dağılım bulunduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Bal (2018), kazanım-etkinlik tutarsızlıklarının becerilerin uygulanabilirliğini sınırladığını; Kurudayıoğlu ve Soysal (2019) ise 2018 programındaki 524 kazanımın becerileri yeterli düzeyde yansıtmadığını göstermiştir. Sosyal bilgiler dersi bağlamında Demir ve Özyurt (2021), yalnızca kritik düşünme ve problem çözme gibi sınırlı becerilerin geliştirildiğini, liderlik ve esneklik gibi alanların tamamen eksik olduğunu ortaya koymuştur. Uluslararası beceri çerçevelerine yönelik çalışmalar da benzer sonuçlar sunmaktadır. Ekici vd. (2017), 19 farklı kaynağı karşılaştırarak en sık vurgulanan becerilerin problem çözme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık ve eleştirel düşünme olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca Cansoy (2018), becerilerin eğitimde kazandırılabilmesi için öğretmen niteliği ve zihniyet dönüşümünün kritik olduğunu vurgularken Yalçın (2018) bu becerilerin ölçülmesinde bilgisayar tabanlı değerlendirme yaklaşımlarının önemini ortaya koymuştur. Okul öncesi programını inceleyen

²Bu çalışmada referans alınan P21 çerçevesi, 'Partnership for 21st Century Learning' (21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı) tarafından geliştirilen ve eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve yaşam-meslek becerileri gibi temel yeterlikleri tanımlayan bir beceri modelidir. P21, 21. yüzyıl öğrenen profiline yönelik uluslararası kabul gören en kapsamlı beceri sınıflandırmalarından biri olarak eğitim programlarının değerlendirilmesinde yaygın biçimde kullanılmaktadır (Gelen, 2017; P21, 2015).

Tuğluk ve Özkan (2019), sosyal-duygusal ve bilişsel alanlarda sınırlı sayıda beceri yer aldığını, psikomotor alanlarda ise hiç bulunmadığını göstermiştir. Kodlama eğitimi bağlamındaki çalışmalar (Sayın & Seferoğlu, 2016; Üzümcü & Bay, 2018) ise çağdaş becerilerin özellikle dijitalleşme ve bilgi işlemsel düşünme süreçleriyle ilişkisini vurgulamaktadır. En son yapılan çalışmalardan biri olan 21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi Eleştirel Bir Yaklaşım (2023) kitabı ise, 21. yüzyıl ve din eğitimi ilişkisini eleştirel bir bakışla incelediği önemli bir eserdir. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı Ders Kazanımlarının 21. yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi” (Aktan & Yurtcu, 2024) başlıklı çalışmada ise 2018 programındaki kazanımlar 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelemiştir. Ünal (2023) 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesinde Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Analizi başlıklı doktora tezinde ortaöğretim programlarını 21. Yüzyıl becerileri çerçevesinde inceleyerek alana katkı sunmuştur. Literatürde, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Öğretim Programı’nın 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla literatürdeki boşluğun doldurulması hedeflenmiştir. Çalışmada program yalnızca 21. yüzyıl becerileri kapsamındaki P21 çerçevesine göre değerlendirilmiş, diğer çerçeveler dikkate alınmamıştır. Bunun yanı sıra, yalnızca ilkökul ve ortaokul (4, 5, 6, 7, 8. sınıf) DKAB programı incelenmiş, ortaöğretim düzeyindeki (9,10, 11, 12. sınıf) programa yer verilmemiştir

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, belirli bir konu hakkında bilgi edinmek amacıyla konu ile ilgili yazılı kaynakların sistematik bir şekilde incelenmesidir (Bowen, 2009). Nitel araştırmalarda doğrudan gözlem ve görüşme yapılamadığında veya çalışmanın geçerliliği arttırılmak istendiğinde gözlem ya da görüşme yöntemleri haricinde konuyla ilgili yazılı ve görsel kaynaklar araştırmaya dâhil edilebilmektedir. Dolayısıyla doküman analizi yalnız başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabileceği gibi farklı nitel yöntemlerin yanında ek bilgi sağlamak amacıyla da kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bu yöntem; tarihî kayıtlar, resmî yazışmalar, kitaplar, makaleler, raporlar, mektuplar ve diğer yazılı materyalleri inceleyerek bir konunun derinlemesine anlaşılmasını sağlar (Bowen, 2009; Gürbüz & Şahin, 2017). Analiz sürecinde P21 çerçevesi, bağlamdan bağımsız bir ölçüt olarak değil, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin becerileri kültürel ve değer temelli bir

perspektifle yeniden yorumlayan yaklaşımı dikkate alınarak değerlendirilmiştir. P21 çerçevesindeki beceriler kodlama sürecinde temel referans olarak alınmakla birlikte, özellikle “eleştirel düşünme” kodu işaretlenirken TYMM DKAB program metninde bu becerinin dinî metinleri yorumlama, değerler üzerinde muhakeme yürütme ve ahlaki karar verme gibi bağlama özgü boyutları da dikkate alınmıştır. Böylece becerilerin yalnızca nominal düzeyde eşleştirilmesiyle yetinilmeyip Maarif Modeli’nin bu becerileri nasıl yeniden yorumladığı da analize yansıtılmıştır. Ayrıca, çalışma herhangi bir insan veya hayvan denek üzerinde deneysel bir uygulama içermediğinden araştırmada yalnızca mevcut literatür ve kaynaklar kullanılmış olup katılımcı verisi veya kişisel bilgi toplanmamıştır. Bu nedenle ilgili mevzuat ve etik kurallar çerçevesinde etik kurul izni gerektirmemektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada verilerin toplanmasında güncel DKAB programındaki felsefenin, uygulamaya ilişkin esasların, amaçların ve öğrenme çıktılarının 21. yüzyıl becerilerine ne ölçüde yer verdiği, doküman analizi yöntemi kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada programdan elde edilen bilgiler betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz yapılırken öncelikle tematik bir çerçeve oluşturulmakta, ulaşılan veriler bu tematik çerçeveye göre irdelenerek bulgular sınıflandırılmakta ve yorumlanmaktadır (Ültay vd., 2021). Bu araştırmada, ilk önce P21’in 21. yüzyıl becerileri sınıflaması ve öğretim programının öğeleri temel alınarak betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuş; veriler bu tematik çerçeve doğrultusunda işlenmiş, bulgular ortaya konmuş ve yorumlanmıştır. Ayrıca tüm (4-8) sınıf düzeylerinde bulunan her bir öğrenme çıktısı P21’in 21. yüzyıl becerileri çerçevesince incelenmiştir. Bu çıktılar; yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve öğrenme ve yenilenme becerileri ve bunların alt becerileri çerçevesinde içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Bilindiği üzere içerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Ültay vd., 2021).

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni incelenerek betimsel içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda programda ve ortak metinde yer alan öğrenme çıktıları ile 21. yüzyıl becerileri

arasındaki ilişkiler tespit edilmiştir. Veriler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan resmî dokümanlardan (DKAB Dersi Öğretim Programı ve TYMM Ortak Metni) elde edilmiş ve belgesel tarama yöntemiyle toplanmıştır. Programın öğrenme çıktıları ve ortak metindeki ilke ve hedefler detaylı şekilde incelenerek analiz birimleri oluşturulmuştur. Verilerin toplanmasında yalnızca programın ve ortak metnin resmî, güncel ve erişilebilir içerikleri esas alınmış; herhangi bir yönlendirme veya müdahalede bulunulmamıştır. Bu belgeler, çalışmanın temel veri kaynağı olarak kabul edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırmada veri toplama ve analiz sürecinin doğruluğunu ve tutarlılığını artırmak amacıyla geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları titizlikle yürütülmüştür. Geçerlilik için çalışmada elde edilen kodlar ve temalar din eğitimi alanında uzman iki akademisyenin görüşlerine sunulmuş, kodlamaların ve temaların araştırmanın amacı ve öğrenme çıktıları ile ne derece örtüştüğü değerlendirilmiştir. Alan uzmanlarından alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve kodlar nihai hâle getirilmiştir. Güvenirlilik çalışmaları kapsamında ise içerik analizinin nesnelliğini artırmak için bağımsız iki araştırmacı ile kodlamalar karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda kodlama uyumu %92 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, araştırmanın güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca içerik analizinin şeffaf ve sistematik bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla kodlamalar detaylı bir şekilde kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizi doğrultusunda incelenen dokümanlar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni, satır satır ve paragraf düzeyinde taranarak kodlanmıştır. Araştırmada öğrenme çıktıları, 21. yüzyıl becerileri ile ilişkilendirilerek analiz edilmiştir. Kodlama sürecinde her bir öğrenme çıktısı, ilgili olduğu beceri başlığıyla eşleştirilmiş ve bu şekilde kod-tema ilişkisi kurulmuştur. Kodlama sürecinde özellikle programın felsefi yaklaşımı, amaçları, temel ilkeleri, değerler eğitimi vurgusu, uygulama esasları ve öğrenme çıktılarına ilişkin ifadeler dikkate alınmıştır. Kodlama işlemi, iki bağımsız araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kodlar arasında anlamlı ilişki ve gruplamalar yapılarak temalar oluşturulmuştur. Örneğin felsefi yaklaşım, 21. yüzyıl becerileri, değerler

eğitimi, uygulamaya yönelik esaslar, öğrenme çıktılarında anlam ve içselleştirme, öğretim yöntem ve teknikleri gibi temalar belirlenmiştir. Bu temalar, programın genel vizyonu ve din eğitimi bağlamında yorumlanacak şekilde yapılandırılmıştır. Elde edilen temalar, araştırma soruları doğrultusunda yorumlanmış ve programın özellikle 21. yüzyıl becerileriyle ilişkisi, değerler eğitimi boyutu, anlam kazandırma süreci ve iç huzur vurgusu detaylandırılmıştır. Ayrıca programın amaçlarının, felsefesinin ve öğrenme çıktılarının nasıl birbiriyle ilişkili olduğu analiz edilmiştir. Çalışmada uzman görüşüne başvurularak içerik analizine yönelik değerlendirmeler alınmış, kodlama sürecinin şeffaflığı sağlanmış ve bulgular detaylı bir şekilde raporlanmıştır. Kodlama uyum oranının yüksek olması, analizin güvenilirliğini destekler niteliktedir. Ayrıca araştırmada kullanılan dokümanların özgün ve resmî kaynaklardan elde edilmiş olması, verilerin geçerliliğini güçlendirmektedir.

Bulgular

21. Yüzyıl Becerilerinin 2024 DKAB Dersi Öğretim Programı'na Yansımaları

Beceri, “Bir işi veya etkinliği, zihinsel ve/veya fiziksel yolla, hızlı ve doğru bir şekilde gerçekleştirebilme; belirli bir sonuca ulaştırabilme yeteneği veya kapasitesi”(Bacanlı, 2022) olarak ifade edilmektedir. 21. yüzyıl becerileri ise “Bireylerin 21. yüzyıl gerçeklerine ve şartlarına uyum sağlayabilmeleri ve etkin birer vatandaş olarak bilgi toplumuna katkıda bulunabilmeleri için ihtiyaç duydukları beceriler” (Voogt & Roblin, 2012) olarak tanımlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına uygun olan yeterlilikleri kapsayan 21. yüzyıl becerileri sadece eğitimöğretim ortamlarıyla sınırlı kalmamaktadır. Bu becerilere sahip olan bireylerin problem çözebilen, olaylara eleştirel bir gözle bakabilen, yaratıcı düşünen, yeniliklere açık, liderlik yapabilen, sosyal farkındalığı yüksek, girişimci ve sorumluluk sahibi bireyler olması beklenmektedir. (OECD, 2012) Günümüzde iletişim, haberleşme ve ulaşım imkânlarının artması, bu bireylerin hem eğitim ve kariyer yaşamlarında hem de günlük hayatlarında bu becerilere ihtiyaç duymalarına neden olmuştur.

21. yüzyıl becerileri hem öğrenciler için hem de öğretmenler, eğitimciler, liderler ve yöneticiler için büyük bir önem taşımaktadır. İlhan, (2004) eğitimcilerin bu becerileri öğretim faaliyetlerine entegre edebilmeleri için bu alandaki gelişmeleri yakından takip etmeleri ve becerilere yönelik farkındalık geliştirmeleri gerekmektedir. Bedir'e göre de 21. yüzyıl becerilerinin öğretim

ortamlarına entegre edilmesi, öğretmenlerin bu becerileri verimli bir şekilde öğretmelerini ve farkındalık oluşturmalarını desteklemek açısından kritik öneme sahiptir (Bedir, 2019). Ünüvar da öğretmenlerin öğrencilere sınıf içi uygulamalar yoluyla 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında hayati bir rol oynadığını ifade etmektedir. Nitekim öğretmenler, eğitim sürecinin yalnızca ana paydaşları değil aynı zamanda reform girişimlerinin hayata geçirilmesinde kilit bir role sahiptir. Bu bağlamda, küresel değişimlere ve dünyadaki dönüşümlere uyum sağlamak adına öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Ünüvar, 2023). Ancak öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması, sadece öğrencinin isteği ya da öğretmen yeterlikleri ile bağlantılı değildir. Bunun hayata geçirilmesi için daha köklü, sistematik değişikliklere ve uygulamalara ihtiyaç vardır. Bu sebeple 21. yüzyıl becerileri son dönemde pek çok ülkenin eğitim programlarında yer almaya başlamıştır. Ülkemizde ise Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca 2017 yılında yayımlanan “Müfredatta Değişiklik ve Yenileme Çalışmalarının Üzerine” başlıklı raporla öğretim programlarına 21. yüzyıl becerilerinin dâhil edildiği ifade edilmiştir (MEB, 2017). Raporda; yenilenen programlar, disiplinlere ait kazanımlar ve açıklamalarla doğrudan ya da dolaylı bir şekilde becerilerle ilişkilendirildiği ve programlar ile kazandırılması hedeflenen becerilerin tanımlanmasında 21. yüzyıl becerilerine yer verildiği vurgulanmıştır (MEB, 2017).

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programı detaylı incelendiğinde 21. yüzyıl becerilerine doğrudan bu dersin temel bir hedefi olarak yer verilmediği görülmektedir. Direkt olarak bu becerilere değinilmemesi, programın millî ve manevi unsurları öne çıkarmayı hedeflemesi ile alakalı bir yaklaşım olarak yorumlanabilir. Nitekim 21. yüzyıl becerileri çerçevesi (P21), Batı kaynaklı bir proje olarak eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi bireysel becerilere ve ekonomik rekabet gücüne odaklanırken (Şentürk, 2023), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bu çerçeveyi olduğu gibi benimsemek yerine, yerel değerleri ve millî kimliği merkeze alan bir yaklaşımla yeniden yorumlamıştır (MEB, 2024a, 2024b). Program, bireylerin analitik düşünme ve problem çözme gibi becerileri millî ve manevi değerlerle ilişkilendirerek geliştirmesini hedeflemektedir. Örneğin, sosyal adalet kavramının öğretiminde geleneksel sembollerin modern materyallerle zenginleştirilmesi, bilgi okuryazarlığı becerisinin teolojik ve olgusal bilgiyle harmanlanarak öğretilmesi ve farklı inançlara hoşgörü geliştirilmesi gibi unsurlar; bu yaklaşımın somut göstergesidir. Millî ve manevi değerleri önceleyen bir çerçeve sunan Türkiye

Yüzyılı Maarif Modeli, 21. yüzyıl becerilerini dolaylı olarak bu bağlama entegre etmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024a). Bu hâliyle programın, bireylerin millî aidiyetle küresel becerileri harmanlayarak anlam arayışlarını destekleyen bir yapı arz ettiği söylenebilir.

Din eğitimi açısından bakıldığında 21. yüzyıl becerileri, öğrencilerin dinî yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri, öğrenmelerini içselleştirmeleri ve sosyal hayatlarında başarılı olabilmeleri noktasında etkili bir araç olabilir (Teceli, 2021). Özellikle eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcı düşünme, iletişim ve iş birliği, sosyal ve kültürel beceriler gibi yeterlilikler; din öğretiminde bireylerin çağın gerekliliklerine uyum sağlamasına destek olabilir (Aşık Ev, 2014; Er, 2001; Teceli, 2021). Bunun yanı sıra yaratıcı düşünme becerisi, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleriyle desteklenebilir; iş birliği ve iletişim becerileri ise dinin özündeki tebliğ ve irşad konularıyla ilişkilendirilebilir (Certel, 2008). Ayrıca bu beceriler, bireylerin ahlaki ve toplumsal değerleri öğrenmelerine ve hayata aktarmalarına katkı sağlayabilir.

21. yüzyılın medya ve teknolojiyle şekillenen dünyasında bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, her alanda olduğu gibi din eğitimi için de önemli hâle gelmiştir (Bilecik, 2016). 21. yüzyılda gündeme gelen din okuryazarlığı ve dinî medya okuryazarlığı gibi kavramlar, öğrencilerin doğru bilgiye ulaşmalarını ve medyanın negatif etkilerinden korunmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Aynı zamanda sosyal ve kültürel beceriler, bireylerin farklı din ve kültürlerle uyum içinde yaşamalarını destekleyen bir din eğitimi anlayışını ortaya çıkarmaktadır (Aşlamacı, 2023)2023. Diğer becerilerin yanı sıra girişimcilik, öz yönetim, liderlik ve sorumluluk gibi beceriler, bireylerin sadece kişisel gelişimlerine değil; toplumsal ve mesleki hayatlarına da katkıda bulunmayı hedeflemektedir (Dünya Ekonomik Forumu, 2016).

21. Yüzyıl Becerileri Perspektifinden DKAB Dersi Öğretim Programı'nın Felsefi Çerçevesi

Programın temel felsefesinde, 21. yüzyıl becerileri açık ifadelerle doğrudan dile getirilmese de bu becerilerin bağlamı açısından dolaylı bir şekilde vurgulandığı görülmektedir. Programın felsefesinde sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden analitik düşünme becerilerine kadar geniş bir yelpazede becerilerin bir kısmına yer verilmiştir. Bu vurgu, güncel SEL (Social Emotional Learning) çerçevesinin duygusal farkındalık ve öz düzenlemeyi 21. yüzyıl yeterliklerinin

ayrılmaz bir bileşeni olarak tanımlayan yaklaşımla da uyumludur (CASEL, 2020). Ayrıca bireylerin gerçek yaşam sorunlarını anlamlı öğrenme süreçleriyle çözümlemelerine yönelik bir eğitim modeli de önerilmiştir. Bu durum, din ve ahlak öğretiminin 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu bir bakış açısını yansıttığını göstermektedir. Örneğin, “Din ve ahlak öğretimi, bireyin duygularını tanıma ve onları yönetme yeterliliği kazanmasına katkıda bulunarak iradesinin güçlendirilmesini desteklemektedir.” ifadesi bireylerin duygusal farkındalık ve öz düzenleme gibi beceriler geliştirmesini hedeflemektedir. Eleştirel düşünme becerisi ise, bireyin kendisine sunulan önermeleri sorgulama, analiz etme ve değerlendirerek bir tutum geliştirme becerisi olarak metinde dile getirilen unsurlardan bir tanesidir. Bu noktada P21 modelinde eleştirel düşünmenin, daha çok kanıtları değerlendirme, alternatif çözümleri karşılaştırma ve mantıksal çıkarım yapma gibi bağlamdan bağımsız bilişsel süreçler olarak tanımlandığı görülmektedir (P21, 2015). Buna karşılık TYMM DKAB bağlamında eleştirel düşünme, ahlaki muhakeme, değer temelli değerlendirme ve dinî metinleri yorumlama süreçleriyle bütünleşmiş daha bağlamsal bir yapıya sahiptir. “Birey, karşılaştığı önermelerde tutarlılığı ve geçerliliği araştırma; bu araştırmanın sonuçlarına göre de bir duruş geliştirebilme imkânına kavuşacaktır.” (MEB, 2024a) ifadesi eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi ile doğrudan ilişkilidir.

Programda bireyin anlam arayışını desteklerken yeni yöntemler geliştirme ihtiyacına dikkat çekilmektedir. Bu, bireyin yaratıcı düşünme becerisini dolaylı olarak destekleyen bir yaklaşımdır. Yaratıcı düşünme literatürü, bireyin yeni durumlara uyum sağlama ve anlamı yeniden yapılandırma kapasitesini yaratıcı düşünmenin temel unsurlarından biri olarak tanımlamaktadır (Runco & Jaeger, 2012). Örneğin “İnsanoğlunun yüzleştiği yeni sosyal gerçeklik, insanı anlam arayışı konusunda yeni yöntemler geliştirmeye sevk etmiştir.” ifadesi, bireylerin değişen sosyal gerçeklik karşısında yenilikçi çözümler üretmesi gerektiğini dile getirmektedir (MEB, 2024a).

Programın felsefesi kısmında değinilen bir başka husus da, bilgiye erişimde meydana gelen değişimler neticesinde bireylerin bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirme ve yönetme becerilerini geliştirmesi gereğidir. Bireylerin bilgiye erişim ve bu bilgiyi doğru bir şekilde değerlendirme becerilerini, yani bilgi okuryazarlığını kazanmalarının önemi vurgulanmaktadır. Bu vurgu, dijital çağda bilgiye erişim kolaylaşırken doğru bilgiyi ayırt etme ve değerlendirme

becerisinin kritik bir gereklilik olduğunu ortaya koyan güncel çalışmalarla da uyumludur (Gold & Leining, 2022). Bunun yanı sıra iş birliği ve toplumsal sorumluluk becerilerine de dolaylı olarak vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin, “din ve ahlak öğretimi, değerler ile zenginleştirilmiş içeriğiyle toplumsal uyuma katkıda bulunmaktadır.” ifadesi, bireyin topluma katkıda bulunabilmesi için gereken değer ve becerileri kazandırma amacını taşır. Bireyin sosyal-duygusal becerilerinin gelişimi, toplumsal uyumun artırılmasının işbirliği ve toplumsal sorumluluk bilincini dolaylı olarak desteklediği kabul edilebilir (MEB, 2024a).

2024 DKAB Dersi Öğretim Programı’nın Özel Amaçlarında 21. Yüzyıl Becerileri

2024 DKAB Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçları incelendiğinde, programın 21. yüzyıl becerileri P21 çerçevesi ile kısmen uyumlu bir yapı sunduğu görülmektedir. Program, özellikle eleştirel düşünme, kültürel farkındalık ve sosyal-duygusal öğrenme gibi konulara güçlü vurgular yapmaktadır. Örneğin, öğrencilerin inanç ve ibadetlerin davranışlara etkisi ile millî, dinî ve ahlaki değerler üzerine çıkarım yapmalarını amaçlayan ifadeler, eleştirel düşünme ve analiz becerilerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır denilebilir. Aynı şekilde diğer dinleri ve inançları tanıma, bunlara saygı duyma ve Müslümanların bilim, kültür ve medeniyet alanındaki katkılarını değerlendirme hedefleri, kültürel farkındalık ve küresel yetkinliklerin geliştirilmesine dikkat çekmektedir. Diğer yandan ahlaki değerlerin davranışlara yansıtılması, Hz. Peygamber’in (sav) örnek ahlakının hayata geçirilmesi gibi hedeflerin, öz yönetim, esneklik ve uyum gibi becerilerle ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin İslam hakkında doğru bilgi edinebilecekleri yolları ve kaynakları belirlemelerine yönelik hedef ise bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı gibi becerileri güçlendirebilir (MEB, 2024a).

DKAB Dersi Öğretim Programı bu olumlu tarafların yanı sıra program bazı alanlarda eksiklikler içermektedir. Dijital teknolojilerin din eğitimi süreçlerine uyum sağlamasına yönelik bir vurgu bulunmamakta, bu da P21 çerçevesinin dijital okuryazarlık boyutuyla uyum sağlaması açısından bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca yaratıcılık, üretkenlik gibi üst düzey bilişsel becerilerle ilgili somut hedeflere dikkat çekilmemesi, yaratıcılık ve yenilikçilik becerilerinin geliştirilmesini sınırlandırabilir. İş birliği ve takım çalışmasını teşvik edici hedeflerin olmaması ise yaşam ve kariyer becerileri açısından bir diğer geliştirilmesi gereken alan olarak vurgulanabilir. Sonuç olarak programın

özel amaçlarında eleştirel düşünme, sosyal-kültürel beceriler gibi yönler vurgu yapıldığı dikkat çekmekle birlikte, dijital teknolojilerin kullanımı, yaratıcılık ve iş birliği gibi konularda net ifadelerin olmaması, programın özel amaçlarının 21. yüzyıl becerileri P21 çerçevesini yeterince yansıtmadığını ortaya koymaktadır (MEB, 2024a).

DKAB Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Esaslarda 21. Yüzyıl Becerileri

Eğitim programlarının beceri temelli yapılarının, çoğu zaman doğrudan adlandırılmayan ancak programın genel yönelimi içinde işaret edilen kazanımlar üzerinden şekillendiği literatürde de vurgulanmaktadır (Perera, 2003; Raj vd., 2021; Surma vd., 2025). Programın uygulamaya ilişkin esaslar kısmında, P21 çerçevesinin belirttiği birçok beceriye yönelik olumlu bir yaklaşım olmakla birlikte, bazı becerilere yer verilmemiştir. Eleştirel düşünme alanında, öğrencilerin tarihsel bağlamda değerlendirme yapma ve düşünme becerileri geliştirmesi teşvik edilmiş olmakla birlikte bu becerinin yalnızca tarihsel analizle sınırlı kalmaması, farklı disiplinlerde analitik ve mantıksal düşünme süreçlerini de içerecek şekilde genişletilmesi P21 çerçevesine daha uygun olabilir. İş birliği ve takım çalışması, hem yaşam hem kariyer becerileri açısından P21 modelinin en temel bileşenleri arasında yer almakta; öğrencilerin sosyal uyum ve ortak problem çözme kapasitelerini desteklemektedir (P21, 2015). Programın uygulanmasına ilişkin esaslarında iş birliği ve liderlik becerileri ile ilgili millî ve manevi değerlerin kazandırılması ve ortak bir kültürel payda oluşturma hedefi belirtilmiş ancak iş birliğini somut olarak destekleyecek grup çalışmaları, ekip görevleri ve projelerle ilgili öneriler açıkça yer almamıştır (MEB, 2024a).

İletişim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenerek dilimizin doğru ve etkili kullanımına dikkat çekilmiş, sözcük ve kavramlara yönelik çalışmalar önerilmiştir. Ancak iletişim yeterliklerinin sadece dilsel düzeyde kalmaması, görsel, toplumsal ve dijital iletişim boyutlarını da içermesi iletişim becerileri açısından daha işlevsel olabilir (MEB, 2024a).

Bilgi, medya ve teknoloji becerileri bağlamında, dijital teknolojilerden ve oyunlardan yararlanma önerileri olumlu bir adım olarak kabul edilse de medya okuryazarlığı ve bilgi ve iletişim teknolojileri yazarlığı kullanımı gibi günümüz dünyasında giderek daha önemli hâle gelen alt becerileri vurgulamada yetersiz kalmıştır. Bu bulgu, farklı disiplinlerde yapılan alan araştırmalarının sonuçlarıyla

da örtüşmektedir. Örneğin, Demir ve Özyurt (2021), sosyal bilgiler ders kitaplarında 21. yüzyıl becerilerinin sınırlı düzeyde temsil edildiğini; Kayhan vd. (2019)course texts and activities of the renewed Turkish curriculum (2018 ise Türkçe ders kitaplarında becerilerin metinlerde yer bulmasına rağmen kazanımlara yeterince yansımadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Bal (2018) ve Tuğluk & Özkan da (2019) program kazanımlarındaki beceri dağılımının dengesiz ve sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar, mevcut bulgunun tesadüfi olmadığını; sahadan elde edilen verilerin farklı programlarda benzer yetersizliklere işaret ettiğini göstermektedir. Yaşam ve kariyer becerileri dikkate alındığında ise etik değerlerin kazandırılmasının ve bireyselleştirilmiş eğitim uygulamalarının teşvik edilmesinin programın güçlü yönlerinden olduğu söylenebilir. Ancak kariyer planlaması, girişimcilik ve sosyal sorumluluk projeleri gibi etkinliklere yer verilmemesi, bu alanda eksiklik olarak göze çarpmaktadır (MEB, 2024a).

2024 DKAB Dersi Öğretim Programı'nın Öğrenme Çıktılarında 21. Yüzyıl Becerileri

2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'ndaki öğrenme çıktıları incelendiğinde çıktıların kısmen 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu şekilde tasarlandığı görülmektedir. Program, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi becerilerini geliştirirken ahlaki ve dinî değerler üzerinden bireysel ve toplumsal sorumluluklarını güçlendirmeyi amaçlayan bir yaklaşımı benimsemektedir (MEB, 2024a).

Şüphesizki 21. yüzyıl, bilgiye hızlı erişim ve farklı bakış açılarıyla karşılaşma açısından önceki dönemlere göre çok daha dinamik ve karmaşık bir dönemdir. Bu durum bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgiyi doğru bir şekilde değerlendirme gibi üst düzey becerilere sahip olmasını gerekli kılmaktadır (Trilling & Fadel, 2009). Özellikle eğitim alanında bireylerin bu yetkinlikleri geliştirmesine yönelik yaklaşımlar, 21. yüzyılın temel eğitim paradigmalarını şekillendirmektedir. Din eğitimi açısından bakıldığında özellikle eleştirel düşünme, öğrencilere bu farklılıkları anlamlandırma ve değerlendirme yeteneği kazandırırken problem çözme de öğrencilerin bireysel ya da toplumsal alanda karşılaştıkları etik ve ahlaki sorunlara çözüm üretebilmelerini destekleyen beceriler olarak öne çıkmaktadır (Furat, 2013; MEB, 2024a; Teceli, 2021). Örneğin, çağdaş sorunlar -çevre sorunları, insan hakları, sosyal adalet- gibi konular, öğrenciler için hem dini hem de ahlaki bağlamda değerlendirilmesi gereken konular olarak ortaya çıkmaktadır. Programın bu becerilere öncelik vermesi, bu tür sorunlara analitik ve ahlaki bir bakış açısıyla yaklaşılmasına katkı sağladığı söylenebilir.

21. yüzyılın eğitim modelleri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini, bireylerin yaşadığı gerçekliklere dair anlam üretebilmesi ve bağımsız kararlar alabilmesi için temel yetkinlikler olarak görür (Trilling & Fadel, 2009). DKAB programının bu becerilere vurgu yapması, uluslararası eğitim standartlarıyla uyum içinde olduğunu gösterir. DKAB programı, bireylerin kişisel anlam arayışlarını desteklemeyi hedefler (MEB, 2024a). Anlam arayışı, genellikle karmaşık ve çok katmanlı sorunlarla yüzleşmeyi içerir (Frankl, 2019). Eleştirel düşünme, bu sürecin bilişsel tarafını desteklerken; problem çözme, bireyin içsel ve toplumsal sorunlara etkili çözümler geliştirmesine katkı sağlar. Bu durum, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal düzeyde anlamlı bir varoluş geliştirmelerine yardımcı olur (Er, 2001; Teceli, 2021). 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme ve problem çözme, diğer birçok becerilerin -iletişim, yaratıcılık, işbirliği- temelini oluşturur. DKAB programında bu becerilerin yoğun şekilde yer alması, öğrenme alanları arasında bütüncül bir yapı kurmayı ve bu becerilerin hayata transfer edilebilirliğini sağlamayı hedeflemektedir denilebilir. Örneğin, öğrenciler bir toplumsal sorun (adalet, hoşgörü vb.) üzerine tartışarak eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirirken aynı zamanda empati, iş birliği ve iletişim gibi diğer beceriler üzerinde de çalışmış olurlar.

Bu çalışmada, 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktıları 21. yüzyıl becerileriyle ilişkilendirilirken her bir kazanımın mutlaka bir beceriyle eşleştirilmesi gerektiği yönünde bir ön kabulden hareket edilmemiştir. Zira 21. yüzyıl becerileri; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve iletişim gibi yüksek düzey bilişsel ve sosyal yeterlilikleri içeren bir çerçeve sunmaktadır. Oysa programda yer alan bazı öğrenme çıktıları daha çok tanıma, ezberleme, özetleme gibi temel bilişsel düzeyleri yansıtmaktadır. Bu nedenle yalnızca anlamlı bir ilişki kurulan ve üst düzey düşünme süreçlerini içeren kazanımlar ilgili becerilerle eşleştirilmiş, diğer kazanımlar ise dışarıda bırakılmıştır. Bu durum hem eşleştirme sürecinin nesnellliğini korumak hem de DKAB Dersi Öğretim Programı'nın bilgi aktarımı odaklı yönünü göz ardı etmemek açısından tercih edilmiştir.

4. Sınıf Öğrenme Çıktılarının 21. Yüzyıl Becerilerini Yansıtma Düzeyi

İlköğretim 4. sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilen 21. yüzyıl becerilerine aşağıdaki Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

4. Sınıf DKAB Öğrenme Çıktılarının 21. Yüzyıl Becerilerini Yansıtma Düzeyi (MEB, 2024a)

Beceriler	Alt Beceriler	N	Yüzde	Öğrenme Çıktıları
1. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Eleştirel	4	16.67	4.2.3. Dua etme ihtiyacı hakkında düşünebilme
	Düşünme ve			
	Problem çözme	4		4.3.3. Peygamberlerin çevre sevgisine ilişkin akıl yürütebilme
				4.4.1. Adaletli davranmayı sorgulayabilme
				4.5.2. Mahremiyet hakkını sorgulayabilme
2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	3	12.5	4.1.4. İslam’a göre helal ve sağlıklı beslenmenin önemi konusunda bilgi toplayabilme
		3		4.2.4. Kelimeitevhit ve kelimeişehadet hakkında bilgi toplayabilme
				4.3.1. Peygamberlerin çocuk sevgisiyle ilgili bilgi toplayabilme
3. Yaşam ve Kariyer Becerileri	Girişimcilik ve Öz Yönetim	1	4.17	4.1.3. Allah’a (cc) şükürün önemini hayatına yansıtabilme
	Liderlik ve Sorumluluk	2	8.33	4.5.3. Allah’a (cc) karşı sorumluluklarını çözümleyebilme
				4.5.4. İnsanlara karşı sorumluluklarını özetleyebilme

2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı’nın 4. sınıf düzeyinde toplam 24 öğrenme çıktısı incelenmiş, yalnızca 10 kazanımın anlamlı biçimde 21. yüzyıl becerileriyle ilişkilendirilebileceği tespit edilmiştir. Bu durum, 4. sınıf kazanımlarının yalnızca %41.67’sinin bu becerilerle örtüştüğünü ortaya koymaktadır. En çok ilişkilendirilen beceri grubu, %16.67 oranıyla “eleştirel düşünme ve problem çözme” becerisidir. Bu kazanımlar arasında öğrencinin sorgulama yapması, çıkarımda bulunması ve muhakeme yetisini kullanması gibi üst düzey bilişsel süreçler öne çıkmaktadır. “Bilgi okuryazarlığı” ise %12.5 ile ikinci sırada yer almakta, öğrencinin belirli konularda bilgi toplama

ve anlamlandırma becerilerini geliştirmeye yönelik çıktılarla örtüşmektedir. “Girişimcilik ve öz yönetim” ile “liderlik ve sorumluluk” becerileri ise sırasıyla %4.17 ve %8.33 oranında temsil edilmiştir. Bu oranlar, bu becerilerin programda sınırlı düzeyde yer aldığını göstermektedir. Bununla birlikte 24 öğrenme çıktısının %58.33’ü herhangi bir 21. yüzyıl becerisiyle doğrudan eşleştirememiştir. Bu durum programın önemli bir bölümünün hâlâ bilgi aktarma ve temel dini bilgileri tanıtmaya düzeyinde yapılandırıldığını, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi yüksek düzey becerilerin program geneline dengeli biçimde yayılmadığını göstermektedir.

5. Sınıf Öğrenme Çıktılarının 21. Yüzyıl Becerilerini Yansıtma Düzeyi

Bu başlıkta, 21. yüzyıl becerilerinin 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı’ndaki 5. sınıf öğrenme çıktıları ile beceriler arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Aşağıdaki tabloda 5. sınıf öğrenme çıktılarının 21. yüzyıl becerilerini yansıtma düzeyi gösterilmektedir.

Tablo 2

5. Sınıf DKAB Öğrenme Çıktılarının 21. Yüzyıl Becerilerini Yansıtma Düzeyi (MEB, 2024a)

Beceriler	Alt Beceriler	N	Yüzde (%)	Öğrenme Çıktıları
1. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	8	44.44	5.1.1. Evrendeki mükemmel düzene ilişkin akıl yürütebilme 5.2.3. Namazın insan hayatına etkileri hakkında düşünebilme 5.3.1. Kur'an-ı Kerim'in iç düzenini çözümleyebilme 5.3.3. Kur'an-ı Kerim'in ana konularını sınıflandırabilme 5.3.4. Kevser suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme 5.4.1. Peygamberlik hakkında akıl yürütebilme 5.4.2. Peygamber kıssalarında verilen öğütleri sentezleyebilme 5.5.1. Dinin mimarimize etkisini çözümleyebilme
	Yaratıcılık, Özgünlük	1	5.56	5.5.3. Kültürümüzde yer alan cami örneklerini karşılaştırabilme
2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	3	16.67	5.1.3. Allah'ın (cc) güzel isimleri hakkında bilgi toplayabilme 5.3.2. Kur'an-ı Kerim'in temel özellikleri hakkında bilgi toplayabilme 5.5.2. Camilerin bölümlerini tanıyabilme

5. sınıf kazanımlarının yaklaşık %67'si bir 21. yüzyıl becerisiyle anlamlı biçimde ilişkilendirilebilir. Ancak “iletişim”, “liderlik”, “teknoloji okuryazarlığı” gibi beceriler hiç temsil edilmemektedir. Programın bu düzeyinde analiz, akıl yürütme ve sentez becerilerine yönelik kazanımlar artmıştır ancak disiplinler arası düşünmeyi veya sosyal becerileri destekleyen kazanımlar hâlâ eksiktir. Bazı kazanımlar ise bilgi aktarımına dayalı olup eşleşmeye uygun değildir.

6. Sınıf Öğrenme Çıktılarının 21. Yüzyıl Becerilerini Yansıtma Düzeyi

Bu başlıkta 2024 DKAB Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme çıktıları ve becerilerin 21. yüzyıl becerileri ile uyumu ele alınmıştır. Aşağıdaki tabloda 6. sınıf öğrenme çıktıılarının 21. yüzyıl becerilerini yansıtma düzeyine yer verilmiştir.

Tablo 3

6. Sınıf DKAB Öğrenme Çıktılarının 21. Yüzyıl Becerilerini Yansıtma Düzeyi (MEB, 2024a)

Beceriler	Alt Beceriler	N	Yüzde	Öğrenme Çıktıları
1. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	8	44.44	6.1.2. Vahiyelelerin insanlara iletlediği mesajları yapılandırabilme 6.1.3. İlahî kitaplarla ilgili bilgileri çözümleyebilme 6.2.1. Ramazan ayının oruç ve Kur'an ayı olduğunu çözümleyebilme 6.2.3. Oruç ibadetinin insana kazandırdıklarını yapılandırabilme 6.3.2. Merhametli olmayı yorumlayabilme 6.3.4. Vatanını sevmenin önemi hakkında çıkarım yapabilme 6.4.1. Hz. Muhammed'in (sav) doğduğu çevreyi tarihsel bağlamda değerlendirebilme 6.4.3. Hz. Muhammed'in (sav) gençlik yılları hakkında verilen bilgileri yapılandırabilme
2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	3	16.67	6.1.1. Peygamberlerin insanlara rehber olarak gönderilmesi hakkında bilgi toplayabilme 6.2.2. Oruç ibadeti hakkında bilgi toplayabilme 6.5.1. Geleneğimizde, edebiyatımızda ve musikimizde dinin izlerini özetleyebilme
3. Yaşam ve Kariyer Becerileri	Girişimcilik ve Öz Yönetim	1	5.56	6.3.1. Doğru sözlü olmayı kendi hayatına yansıtabilme

Tablo 3 incelendiğinde 6. sınıfta da yaklaşık üçte ikilik bir oranla 21. yüzyıl becerilerine uygun kazanımlar tespit edilmiştir. En baskın beceri yine eleştirel düşünme ve problem çözmedir ancak bu eşleşmelerin çoğu teorik bilgiye dayalı yorumlama ve çözümleme düzeyindedir. Sosyal, kültürler arası veya iletişim becerilerine yönelik kazanımlar yok denecek kadar azdır. Programın içerik olarak daha çok bilişsel ve bireysel alanlara odaklandığı; iş birliği, yaratıcılık ve teknolojiyle ilişkilendirme gibi becerilerin göz ardı edildiği görülmektedir.

7. Sınıf Öğrenme Çıktılarının 21. Yüzyıl Becerilerini Yansıtma Düzeyleri

Bu başlıkta, DKAB Dersi Öğretim Programı›ndaki 7. sınıf öğrenme çıktıları, 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmiştir. 2024 DKAB programında yer alan 7. sınıf öğrenme çıktılarını 21. yüzyıl becerileri ile ilişkilendiren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 4

7. Sınıf DKAB Öğrenme Çıktılarının 21. Yüzyıl Becerilerini Yansıtma Düzeyi (MEB, 2024a)

Beceriler	Alt Beceriler	N	Yüzde	Öğrenme Çıktıları
1.Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Eleştirel Düşünme	6	35.29	7.1.2. Ahiret hayatının aşamalarını çözümleyebilme 7.1.3. Melek ve ahiret inancının insan davranışına etkisi hakkında düşünebilme 7.3.1. Din anlayışındaki yorum farklılıklarının sebeplerini sorgulayabilme 7.4.1. Hz. Muhammed'in (sav) Mekke'de yaşadıklarını yorumlayabilme 7.4.2. Hicret konusunu tarihsel bağlamda değerlendirebilme 7.4.3. Hz. Muhammed'in (sav) Medine Dönemi konusunu yapılandırabilme
2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	5	29.41	7.1.1. Melekleri sınıflandırabilme 7.2.1. Hac ve umre ibadetlerini İnceleyebilme 7.3.2. İslam düşüncesindeki yorum biçimlerini sınıflandırabilme 7.3.4. Alevilik-Bektaşilik ile ilgili temel kavramlar ve cem erkânları hakkında bilgi toplayabilme 7.5.1. Yahudilik, Hristiyanlık, Hinduizm ve Budizm dinleri hakkında bilgi toplayabilme
3. Yaşam ve Kariyer Becerileri	Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler	1	5.88	7.3.3. Kültürümüzdeki tasavvufi yorumları çözümleyebilme

Tablo 4 incelendiğinde öğrenme çıktılarının dağılımının 21. yüzyıl becerilerin tamamını yansıtacak şekilde yapılmadığı görülmektedir. Öğrenme çıktılarının 21. yüzyıl becerileriyle ilişkisine bakıldığında, en çok eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine (N=6) yer verildiği; bunu bilgi okuryazarlığı (N=5) ve sınırlı düzeyde de olsa sosyal ve kültürler arası becerilerin (N=1) takip ettiği görülmektedir. Programın özellikle öğrenme ve yenilenme becerileri kapsamında eleştirel düşünmeyi öncelemesi (%35.29), öğrencilerin analiz etme, sorgulama ve yapılandırma yetkinliklerini geliştirmeyi amaçladığını göstermektedir. Bu durum, programın çağın bilişsel gerekliliklerine duyarlılığını yansıtan olumlu bir özellik olarak değerlendirilebilir. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri alanında ise yalnızca bilgi okuryazarlığı becerisine yönelik kazanımlara (%29.41) yer verilmiştir. Bu çıktılar, öğrencilerin dinî kavramları sınıflandırma, karşılaştırma ve anlamlandırma yeteneklerini desteklemektedir. Ancak bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı ile medya okuryazarlığı gibi dijital çağın kritik becerilerinin öğretim programında yer bulamaması, dikkate değer bir eksikliklerdir. Yaşam ve kariyer becerileri açısından bakıldığında sadece sosyal ve kültürler arası becerilere sınırlı düzeyde (N=1, %5.88) atıf yapıldığı; buna karşın esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz yönetim, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk gibi önemli becerilerin programda neredeyse tamamen göz ardı edildiği görülmektedir. Bu durum, öğretim programının öğrencilerin sosyal yaşam becerilerini ve kişisel sorumluluk bilincini geliştirme yönündeki potansiyelini sınırlamaktadır.

8. Sınıf Öğrenme Çıktılarının 21. Yüzyıl Becerilerini Yansıtma Düzeyleri

Bu başlık altında, DKAB Dersi Öğretim Programı'nın 8. sınıf öğrenme çıktılarına yönelik yapılan analiz yer almaktadır. Aşağıdaki tabloda 2024 DKAB 8. sınıf öğrenme çıktıının 21. yüzyıl becerilerini yansıtma düzeyi verilmiştir.

Tablo 5

8. Sınıf DKAB Öğrenme Çıktılarının 21. Yüzyıl Becerilerini Yansıtma Düzeyi (MEB, 2024a)

Beceriler	Alt Beceriler	N	Yüzde	Öğrenme Çıktıları
1.Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Eleştirel Düşünme	3	15.79	8.3.2. Dinin sosyal hayattaki İşlevini yapılandırabilme 8.4.3. Kur'an-ı Kerim'e göre Hz. Muhammed'in (sav) örnekliğini çözümleyebilme 8.5.3. Müslüman bilim insanlarının bilim ve kültüre katkısını tarihsel bağlamda değerlendirebilme
	Yaratıcılık, Özgünlük	3	15.79	8.3.1. Dinin temel gayesi konusunu sentezleyebilme 8.4.1. İnsanın Kur'an-ı Kerim'de anlatılan özelliklerini sentezleyebilme 8.5.1. İslam kültür ve medeniyetinin esasları konusunu sentezleyebilme
2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	3	15.79	8.1.2. Kaderle ilgili kavramları açıklayabilme 8.4.2. Kur'an-ı Kerim'in rehberliğini özetleyebilme 8.5.2. İslam'ın bilime verdiği önemi ve katkıyı sorgulayabilme
3. Yaşam ve Kariyer Becerileri	Girişimcilik ve Öz Yönetim	2	10.53	8.2.2. Sadaka kapsamında değerlendirilen davranışları kendi hayatına yansıtabilme 8.4.4. Hz. Lokman'ın öğütlerini kendi hayatına yansıtabilme

Tablo incelendiğinde 8. sınıftaki öğrenme çıktılarının 21. yüzyıl becerilerini diğer sınıf düzeylerine göre nispeten daha geniş dağılımla temsil ettiği görülmektedir. 8. sınıfta 21. yüzyıl becerileri ile anlamlı şekilde eşleşen kazanımların oranı %63.16'dır. Özellikle eleştirel düşünme (%21.05) ve yaratıcılık (%15.79) becerileri öne çıkmakta; bu da programın sorgulama ve sentezleme odaklı yönünü göstermektedir. Ancak teknolojik okuryazarlık, medya becerileri, üretkenlik, liderlik gibi alanlara hiç yer verilmemiştir. Sosyal ve kültürel farkındalıkla ilgili kazanımlar ise genellikle yüzeysel gözlem düzeyinde kalmıştır.

Tablo 6

Karşılaştırmalı 21. Yüzyıl Becerileri Tablosu (4–8. Sınıflar)

Beceri Alanı	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam (N)	Genel Oran (%)
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	4	8	8	6	3	29	30.21
Bilgi Okuryazarlığı	3	3	3	5	3	17	20.48
Yaratıcılık ve Özgünlük	0	1	0	0	3	4	4.82
Girişimcilik ve Öz Yönetim	1	0	1	0	2	4	4.82
Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler	0	0	0	1	0	1	1.20
Liderlik ve Sorumluluk	2	0	0	0	0	2	2.08
Diğer Beceriler (İletişim, Medya vb.)	0	0	0	0	0	0	0
Toplam Eşleşen Kazanım	10	12	12	12	12	58	-
Toplam Kazanım Sayısı	24	18	18	17	19	96	63.61

Yapılan karşılaştırmalı analiz, 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının 4-8. sınıfları arasında en sık yer verilen 21. yüzyıl becerisinin “eleştirel düşünme ve problem çözme” olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm sınıflarda bu beceriyle eşleşen toplam 30 kazanım, genel eşleşmelerin %36’sını oluşturmaktadır. Bu durum, öğretim programının düşünmeye, analiz etmeye ve çözümlemeye dayalı bilişsel süreçleri desteklediğini göstermektedir. Bilgi okuryazarlığı ise %20.48 oranla ikinci sırada yer almakta ve öğrencilerin dinî içerikleri tanıma, sınıflandırma ve anlamlandırma yeterliliklerini desteklemektedir. Ancak diğer beceri alanları oldukça sınırlı temsil edilmiştir: Yaratıcılık ve özgünlük ile girişimcilik-öz yönetim yalnızca %4.82; sosyal ve kültürler arası beceriler ise %1.20 oranında temsil edilmiştir. İletişim, medya ve teknoloji okuryazarlığı gibi dijital çağın vazgeçilmez becerilerine ise hiçbir sınıfta yer verilmemiştir. Genel olarak toplam 96 öğrenme çıktısının yalnızca 56’sı (%58.33) anlamlı bir biçimde 21. yüzyıl becerileriyle ilişkilendirilebilmiştir. Bu da programın çağdaş becerileri belli ölçüde içerdiğini, ancak kapsamlı ve dengeli bir şekilde dâhil edilemediğini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

21. yüzyıl becerilerinin 2024 DKAB Dersi Öğretim Programı’na ne ölçüde yansıdığı sorusuna cevap aranan bu çalışmada elde edilen bulgular, 21. yüzyıl becerilerinin bireylerin gerek akademik başarıları açısından gerekse de toplumsal uyum, mesleki yeterlilik ve kişisel gelişim bakımından da kritik bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu beceriler; bireylerin hızla değişen dünyada karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilme, bilgiye ulaşma ve bilgiyi etkin biçimde kullanabilme, farklı kültürlerle iletişim kurabilme ve iş birliği yapabilme gibi çok boyutlu yeterlilikler geliştirmelerini sağlamaktadır. Nitekim OECD’nin raporunda (2018) da vurgulandığı üzere, eğitim sistemleri artık temel akademik bilgiyi aktaran kurumlar olmanın ötesine geçerek öğrencileri belirsizliklerle dolu bir geleceğe hazırlayacak esneklik, yenilikçilik ve problem çözme becerilerini ön plana çıkarmaktadır.

Benzer şekilde UNESCO da (2015), eğitimin bireylere bilgi kazandırmakla sınırlı kalmayarak onları küresel vatandaşlık, toplumsal sorumluluk ve empati gibi insani değerlerle donatması gerektiğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, 21. yüzyıl becerilerinin teknik yeterliliklerden ibaret olmadığını, becerilerin kültürel, ahlaki ve sosyal boyutlarla birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Dolayısıyla bu becerilerin eğitime dâhil edilmesi, bireylerin gerek küresel düzeyde rekabet edebilmeleri gerekse de yerel düzeyde toplumlarına katkı sağlayabilmeleri açısından önem taşımaktadır.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretim Programı'nın eleştirel düşünme, bilgi okuryazarlığı ve problem çözme gibi becerilere özel bir vurgu yapması dikkate değer bir gelişmedir. Programın felsefesi, öğrencilerin dinî kavramları salt ezber düzeyinde öğrenmelerini değil; onları anlamlandırmalarını, yorumlamalarını ve bu kavramlar üzerinden yeni anlamlar üretmeleri noktasında teşvik etmektedir (MEB, 2024a). Bu yaklaşım, hem dini gelişim noktasında hem de öğrencilerin genel düşünme ve karar verme süreçlerinde önemli bir zihinsel esneklik kazandırma potansiyeline sahiptir. Ayrıca dinî metinlerin ve kavramların analizi yoluyla geliştirilen eleştirel düşünme becerisi, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha bilinçli, sorgulayıcı ve çözüm odaklı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır (Hotaman, 2020).

P21 çerçevesinde eleştirel düşünme, farklı bağlamlarda karşılaşılan bilgi, iddia ve problemleri gerekçelendirme, kanıtları değerlendirme, alternatif çözüm yollarını tartma ve rasyonel karar verme süreçlerini önceleyen, büyük ölçüde bağlamdan bağımsız, bilişsel bir üst düzey düşünme becerisi olarak konumlandırılmaktadır. TYMM DKAB Dersi Öğretim Programı'nda ise "eleştirel düşünme" benzer bir bilişsel derinlik talep etmekle birlikte bu beceriyi dinî metinlerin yorumlanması, inanç ve değer içeriklerinin sorgulanması, ahlaki ikilemler üzerinde muhakeme yürütülmesi ve bireyin anlam arayışını yapılandırmasıyla ilişkili daha bağlamsal bir zemine oturtmaktadır. Dolayısıyla tablolar, her iki çerçevenin de "eleştirel düşünme" başlığı altında topladığı bu becerinin programda sık sık yer aldığını gösterse de, P21'de daha çok genel bir yaşam ve kariyer yeterliği olarak işlev gören eleştirel düşünmenin, TYMM DKAB bağlamında din eğitiminin özgün amaçlarıyla bütünleşen, değer yüklü ve manevi boyutu güçlü bir yorum kazandığı söylenebilir. Bu durum, eleştirel düşünme becerisinin programda yalnızca frekans olarak değil, içerik ve yönelim bakımından da yeniden yorumlandığını göstermektedir. Bu bakımdan TYMM DKAB programı, P21'in öngördüğü eleştirel düşünme becerisini bütünüyle reddetmek yerine, bu beceriyi dinî, ahlaki ve kültürel bağlamla eklemlendirerek yerleştiren ve dönüştüren bir yaklaşım sergilemektedir.

Programın bilgi okuryazarlığına yönelik vurgusu, dijital çağın gereklilikleri açısından da oldukça önemlidir. Öğrencilerin bilgiye ulaşma ve bilgiyi değerlendirme, eleştirel süzgeçten geçirme ve doğru şekilde kullanma becerilerini edinmeleri, günümüzün en temel ihtiyaçlarından biridir (Gold & Leininger, 2022; Machete & Turpin, 2020). Bu durum özellikle yanlış bilgi, dezenformasyon ve dijital bağımlılık gibi çağdaş sorunların önlenmesinde DKAB programının oynayabileceği tamamlayıcı rolü ortaya koymaktadır. Programın öğrencileri dinî bilgiler ışığında eleştirel analiz yapmaya yönlendirmesi, onları aynı zamanda bilgi çağının getirdiği meydan okumalar karşısında daha donanımlı hâle getirmektedir.

Çalışmayı bağlamından koparmamak adına detaylıca yer verilmesi de bu becerilerle ilgili bazı soruların yanıtlanması önem arz etmektedir. Bu sorulardan ilki 21. yüzyıl becerilerinin geleneksel bilgiye olan ilgiyi azaltıp azaltmayacağıdır. Eğitimde temel bilgi birikimi olmadan eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey becerilerin etkili bir şekilde geliştirilemeyeceği göz önünde bulundurulduğunda 21. yüzyıl becerilerinin fazla vurgulanması, temel bilgi ve içerik öğreniminin geri planda kalacağına dair bir soru işareti oluşturmaktadır. Nitekim temel alanlarda sağlam bir bilgi birikimi olmadan, eğitimde bu becerilerin uygulanması oldukça zor bir ihtimaldir. Ayrıca, bu becerileri bireylere kazandırabilmek için klasik yöntemlere nazaran ekstra kaynak, vakit ve profesyonellik gerekmektedir (Mohamad vd., 2023)there is a shift in the education system, especially in teaching English as a Second Language in Malaysia. This shift resulted in the challenges faced by both parties, teachers and students. This literature review paper highlights two main points: (1. Dolayısıyla eğitimcilerin yeterli donanıma erişmesi ve sınıf ortamlarının yenilikçi yaklaşımlara göre hazırlanması, özellikle kaynaklara erişim noktasında yetersiz kalan okullar düşünüldüğünde oldukça zordur. Diğer bir soru işareti ise bu becerilerin ne şekilde ölçüleceği ve değerlendirileceğidir. 21. yüzyıl becerileri genellikle soyut ve gözlemlenmesi zor yeterlilikleri kapsamaktadır. Örneğin, bir öğrencinin girişimcilik ve öz yönetim düzeyini, yenilenme becerisini ya da eleştirel düşünme yeteneğini standart ölçme araçlarıyla nesnel olarak yorumlamak oldukça zordur. Dolayısıyla bu durumun, eğitimin kalitesini ve niteliğini ölçmede bazı sorunlara yol açabileceği muhakkaktır.

Bununla birlikte, yenilikçilik, iletişim, dijital okuryazarlık ve liderlik gibi çağın vazgeçilmez becerilerinin programda sınırlı bir şekilde yer bulması önemli bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca sosyal ve kültürler arası beceriler gibi bireylerin farklı kültürlere empatiyle yaklaşmasını sağlayacak kazanımların ihmal edilmesi, programın evrensel değerler ve toplumsal çeşitlilik açısından yetersiz kaldığını göstermektedir. Literatürde de benzer şekilde, DKAB programlarının değerler eğitimi boyutunu güçlü tutmasına karşın dijital çağın gerektirdiği becerileri yeterince bütünleştiremediği vurgulanmaktadır (Aktan & Yurtcu, 2024). Bu durum, programın içerik boyutuyla birlikte pedagojik yaklaşımıyla da yeniden değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Burada tartışılması gereken temel mesele, DKAB öğrenme çıktılarının 21. yüzyıl becerilerinin tamamını kapsamaması gerekip gerekmediğidir. DKAB dersleri, yapısı gereği tek başına beceri kazandırma işlevinden ziyade öğrencilerin kimlik inşası, değer aktarımı, manevi yönelim ve ahlaki gelişimleriyle ilişkilidir. Dolayısıyla bu dersin, matematik ya da fen derslerinde olduğu gibi tüm 21. yüzyıl becerilerini aynı yoğunlukta içermesi beklenemez. Bu noktada programın eksiklik olarak görülen yönlerinin aslında dersin özüne aykırı olmadığı, bilakis dersin felsefi çerçevesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu bakımdan DKAB Dersi Öğretim Programı'nın kendi doğasıyla uyumlu olan becerileri öne çıkarması daha gerçekçi ve işlevseldir. Bu değerlendirme, sahadan elde edilen bulgularla da desteklenmektedir. Nitekim bazı araştırmalar, 21. yüzyıl becerilerinin öğretim programlarında her zaman önceliklendirilmediğini veya bağlamın niteliğine göre farklı biçimlerde yorumlandığını ortaya koymaktadır. Örneğin Kayhan vd. (2019)course texts and activities of the renewed Turkish curriculum (2018 ve Bal (2018), öğretim programlarının hedeflerinde becerilere vurgu yapılmasına rağmen uygulamada bu becerilerin yeterince desteklenmediğini göstermektedir. Bu durum, becerilerin tüm disiplinlerde eşit yoğunlukta yer almasının beklenemeyeceği; ilgili becerilerin her dersin yapısına, içeriğine ve hedeflerine göre farklı önceliklere sahip olabileceği yönündeki literatürle de uyumludur. Bu bağlamda DKAB programının tüm becerileri kapsamak yerine dersin doğasıyla uyumlu olan zihinsel, sosyal ve ahlaki becerileri öncelemesi pedagojik olarak tutarlı görünmektedir. Örneğin eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi ve medya okuryazarlığı gibi beceriler, DKAB dersinin kavramsal analiz, dinî metinleri yorumlama ve değerler üzerinden akıl yürütme süreçleriyle doğrudan örtüşmektedir. Bu beceriler öğrencilerin hem bilişsel gelişimlerini hem

de toplumsal sorumluluk ve ahlaki muhakeme kapasitelerini güçlendirmektedir. Buna karşılık girişimcilik, liderlik veya dijital tasarım gibi becerilerin DKAB dersinin merkezinde yer almaması, programın felsefi bütünlüğü açısından bir eksiklikten çok, farklı derslerin tamamlayıcı işlevine bırakılmış doğal bir durum olarak görülmelidir. Eğitim sisteminde derslerin birbirini tamamlayan yapısı dikkate alındığında, DKAB dersinin bütün becerileri tek başına üstlenmesi beklenmemeli; dersin kendi özgün katkısını hangi alanlarda sunduğu netleştirilmelidir. Bu yaklaşım hem programın daha doğru anlaşılmasına hem de eleştirilerin daha adil bir çerçevede değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

Tartışılması gereken bir diğer önemli husus, 21. yüzyıl becerilerinin büyük ölçüde Batılı eğitim sistemlerinin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmiş olmasıdır. Bu beceriler, sanayi sonrası toplumların ve küresel piyasa ekonomisinin önceliklerine göre şekillendiğinden (Trilling & Fadel, 2009), her toplumun sosyokültürel bağlamına doğrudan uyarlanamayabilir. Din eğitimi gibi özgün bir disiplinin temel amacı, bireyin değerler sistemiyle buluşmasını, manevi yönelimlerini güçlendirmesini ve kimlik inşasında bir aidiyet geliştirmesini sağlamaktır (Bilgin, 2001; Keyifli, 2013). Dolayısıyla bu amacın, Batı merkezli beceri çerçeveleriyle tam bir örtüşme içinde olması zaten beklenmemelidir. Burada yapılması gereken, DKAB Dersi Öğretim Programı'nda bu becerilerle kültürel ve dinî değerler arasındaki örtüşme noktalarını görünür kılmak, tam olarak örtüşmeyen alanları ise eleştirel bir bakışla analiz etmektir. Örneğin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri, dini metinlerin yorumlanması ve tartışılması süreçleriyle doğal olarak kesişmektedir. Buna karşın girişimcilik ya da dijital tasarım gibi beceriler DKAB dersinin odak noktası değildir. Bu durum, bir eksiklikten çok dersin özgün felsefi konumunun doğal bir sonucu olarak değerlendirilmelidir.

Göz ardı edilmemesi gereken bir tartışma alanı da dijital okuryazarlık ve teknolojinin etkili kullanımıdır. Bilindiği gibi dijital okuryazarlık ve teknolojinin etkili kullanımı, 21. yüzyıl becerileri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Ancak bu alanın fazlaca ön plana çıkarılması, sosyal ve kültürel beceriler, iletişim veya empati gibi insani yönlerin arka planda kalmasına yol açabileceği gibi bir ihtimali de beraberinde getirmektedir. Özellikle gençlerde ve çocuklarda dijital bağımlılık ve sosyal etkileşimde zayıflık gibi risklerin ortaya çıkabileceği göz ardı edilmemelidir. Ayrıca 21. yüzyıl becerileri, devamlı olarak değişen ve dönüşen dünyada yeni yaşam koşullarına uyum sağlamayı amaçlamaktadır.

Ancak bu beceriler de zaman içerisinde değişime maruz kalacaktır. Nitekim dijital okuryazarlık gibi beceriler, sürekli yeni teknolojilerle güncellenmeyi gerektirmektedir. Bu noktada, eğitim kurumları için sürekli bir uyum sağlama ihtiyacının ortaya çıkması muhtemeldir. Bu durum da kaynak, zaman ve planlama açısından ekonomik değildir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları DKAB Dersi Öğretim Programı'nın felsefesi, amaçları, uygulama esasları ve öğrenme çıktılarının daha açık, dengeli ve bütüncül bir şekilde yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

Genel olarak, DKAB programının 21. yüzyıl becerileriyle ilişkisi “tam uyum” veya “tam uyumsuzluk” ikiliğine indirgenmemelidir. Aksine dersin felsefesinin güçlü yönleri korunarak çağın gereklilikleriyle kesişim noktalarının güçlendirilmesi daha uygun bir strateji olacaktır. Böylelikle hem çağdaş becerilerin kazandırılması hem de kültürel ve manevi değerlerin aktarılması dengeli bir biçimde mümkün hale gelebilecektir.

Araştırmanın sonuçları, programın güçlü yönlerinin yanı sıra geliştirilmesi gereken boyutlara da işaret etmektedir. Bu nedenle hem programın bütüncül yapısını desteklemek hem de uygulama sürecini güçlendirmek adına aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Programın Felsefi Çerçevesine Yönelik Öneriler

- Eleştirel düşünme, bilgi okuryazarlığı ve problem çözme becerilerinin TYMM DKAB programının felsefi temelinde daha açık ve yapılandırılmış biçimde tanımlanması önerilir.
- Maneviyat, değer aktarımı ve anlam arayışı gibi DKAB dersine özgü temaların, 21. yüzyıl becerileriyle nasıl ilişkilendirildiğine dair açıklayıcı bir çerçeve oluşturulmalıdır.

Öğrenme Çıktıları ve İçerik Düzenlemelerine Yönelik Öneriler

- Öğrenme çıktılarında sıkça vurgulanan eleştirel düşünme ve kültürel farkındalık gibi beceriler, P21 çerçevesiyle eşleştirilerek her çıktı için spesifik beceri hedefleri tanımlanmalıdır.
- Programda eksik olan dijital okuryazarlık, yaratıcılık ve işbirliği becerileri için DKAB bağlamına uygun özgün kazanımlar geliştirilmelidir. Örneğin:

- * “Dinî içerikleri değerlendirirken güvenilir dijital kaynakları ayırt edebilme.”
- * “Toplumsal bir sorun karşısında Hz. Peygamber’in liderlik örneklerinden esinlenen çözüm önerileri geliştirme.” gibi...

Ders Materyalleri, Kitaplar ve Öğretim Materyallerine Yönelik Öneriler

- Ders kitaplarında, sadece metin aktarımı yapan bölümler yerine vakalar, senaryolar, problem temelli öğrenme etkinlikleri, çokkültürlü içerikler ve medya okuryazarlığını geliştiren etkinlikler artırılmalıdır.
- Liderlik becerisinin eksikliği dikkate alınarak
 - * Hz. Peygamber’in toplumsal liderliği, hizmet ahlakı ve iletişim becerileri temelinde özgün liderlik kazanımları eklenebilir.
 - * “Topluma hizmet” odaklı bir alt beceri seti geliştirilmesi gereklidir.
- Ders içeriklerine farklı din ve kültürlerle dair karşılaştırmalı etkinlikler dahil edilerek kültürler arası iletişim ve empati becerileri desteklenmelidir.

Öğretmen Eğitime Yönelik Öneriler

TYMM DKAB programının beceri temelli yapısını güçlendirmek için öğretmen eğitimlerinde özellikle şu başlıklara odaklanılmalıdır:

- P21 becerileri ile DKAB’nin manevi-ahlaki temaları arasında köprü kurma becerisi
- Bilgi ve medya okuryazarlığı bağlamında “dijital dini içerik analizi” eğitimi
- Tartışma yönetimi, soru sorma teknikleri ve argümantasyon becerileri
- Problem temelli ve değer temelli öğrenme senaryoları geliştirme becerisi... Bütün bu başlıklar hizmet içi eğitim modüllerine dönüştürülmelidir.

Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Öneriler

- Geleneksel bilgi ölçümlerine ek olarak performans görevleri, portfolyolar, vaka analizleri ve proje tabanlı değerlendirmeler programa dâhil edilmelidir.
- Özellikle eleştirel düşünme ve problem çözüme gibi becerilerin kazanım düzeyini belirlemek için durumsal yargı testleri ve senaryo temelli değerlendirme araçları kullanılabilir.

Disiplinler Arası İş Birliği ve Eğitsel Uygulamalara Yönelik Öneriler

- Fen, matematik ve sosyal bilgiler derslerinde geliştirilen analitik düşünme becerilerinin, DKAB dersinde etik tartışmalar ve değer analizi ile bütünleştirilmesi için disiplinler arası modüller hazırlanmalıdır.
- Program geliştirme sürecinde ilahiyatçılar, eğitim bilimciler, sosyologlar ve psikologların birlikte çalışacağı ortak komisyonlar oluşturulmalıdır.

Politika ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Millî Eğitim Bakanlığının, din öğretiminde 21. yüzyıl becerilerini destekleyen rehber dokümanlar, etkinlik örnekleri ve öğretim kılavuzları hazırlaması önerilir.
- Okullar arasındaki fırsat eşitsizliklerini azaltmak için dijital araç erişimi, öğretmenlere ek materyal desteği ve fiziksel öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gibi politika desteklerinin artırılması gereklidir.

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

- TYMM DKAB Dersi Öğretim Programı'ndaki becerilerin sınıf içi uygulama düzeyini inceleyen saha araştırmaları yapılmalıdır.
- “DKAB öğretmenlerinin P21 becerilerini öğretme yeterlikleri hangi değişkenlere göre değişmektedir?”
- “Eleştirel düşünme becerisi DKAB dersinde hangi yöntemlerle daha etkili kazandırılabilir?”
- “DKAB’de dijital okuryazarlık becerisinin öğrenci başarısına etkisi nedir?” gibi konular alan yazında boşluk olarak görülmüştür ve çalışılması önerilmektedir. Bu tür araştırmalar, programın pedagojik ve uygulamalı düzeyde ne ölçüde işlevsel olduğunu ortaya koyacak ve DKAB dersinin hangi becerilerle daha güçlü bir uyum sağlayabileceğine ilişkin kanıta dayalı bir çerçeve geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Böylece programın hem kuramsal temellerinin hem de sınıf içi uygulanabilirliğinin güçlendirilmesi mümkün olacaktır.

Extended Summary

Introduction

The rapid transformation of contemporary societies -driven by digitalization, changes in knowledge production, globalization, and evolving learner profiles- has required educational programs to integrate new competencies beyond traditional knowledge transmission. Within this context, the Century of Türkiye Education Model redefines curriculum design by emphasizing moral agency, critical and analytical thinking, problem-solving, and holistic development. Parallel to these transformations, 21st-century skills, conceptualized within the P21 Framework, highlight creativity, innovation, critical thinking, collaboration, communication, information and media literacy, adaptability, and leadership as essential competencies for individuals navigating an unpredictable world.

In Turkey, the Religious Culture and Moral Knowledge curriculum plays a distinctive role by shaping students' ethical reasoning, value formation, intercultural understanding, and social cohesion. Recent literature emphasizes that Religious Culture and Moral Knowledge not only transmits religious knowledge but also contributes to higher-order cognitive and moral competencies such as critical thinking, perspective-taking, and ethical decision-making (Aşlamacı, 2023; Aktan & Yurtcu, 2024; Ünal, 2023). However, no study to date has systematically examined the 2024 Religious Culture and Moral Knowledge curriculum in relation to 21st-century skills, indicating a significant gap that this study aims to fill.

Methodology

This research evaluates the 2024 Religious Culture and Moral Knowledge curriculum based exclusively on the P21 Framework. Using a qualitative document-analysis approach, the study examines the curriculum's philosophical foundations, objectives, implementation principles, and learning outcomes. In line with descriptive content analysis, data were coded thematically to determine how the curriculum integrates (or diverges from) 21st-century skills. Only the 4th-8th grade Religious Culture and Moral Knowledge curriculum was included.

Findings

The study demonstrates that integrating 21st-century skills into Religious Culture and Moral Knowledge is not merely a curricular adjustment but a pedagogical and cultural transformation. The analysis reveals that:

- Critical thinking, problem-solving, and information literacy are explicitly emphasized within the Century of Türkiye Education Model Religious Culture and Moral Knowledge.
- Learning outcomes encourage students to analyze religious concepts, interpret texts, evaluate evidence, and construct informed judgments.
- However, skills such as creativity, innovation, communication, collaboration, digital literacy, leadership, and intercultural competence are either weakly represented or absent.
- Despite the program's emphasis on universal values and social responsibility, the curriculum provides limited operational guidance on how these values intersect with broader global competencies.
- The findings align with prior research (e.g., Kayhan et al., 2019; Bal, 2018), indicating that while skills may be conceptually emphasized, they are not always systematically embedded across outcomes.

Overall, although the program exhibits promising foundations, it lacks a comprehensive and balanced integration of 21st-century competencies.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The results indicate that while the Century of Türkiye Education Model Religious Culture and Moral Knowledge foregrounds essential cognitive competencies, it underrepresents several skills central to the P21 Framework. Overemphasis on certain skills also poses risks such as overshadowing foundational religious knowledge or undermining the moral and cultural aims of Religious Culture and Moral Knowledge. Additionally, the Western-origin structure of the P21 Framework raises concerns regarding cultural alignment, contextual adaptation, and societal acceptance.

The study highlights the necessity of balancing global competencies with culturally grounded values. Excessive focus on technological or digital skills risks diminishing interpersonal, ethical, and spiritual dimensions -key elements

of the Religious Culture and Moral Knowledge discipline. The dynamic nature of 21st-century skills also creates sustainability challenges, as continuous updates require significant pedagogical capacity, resources, and institutional support.

The study concludes that 21st-century skills should not be viewed as wholly compatible or incompatible with Religious Culture and Moral Knowledge ; rather, curricula must strategically integrate skills that align with the discipline's cognitive, ethical, and spiritual aims.

- Strengthen explicit alignment between Religious Culture and Moral Knowledge learning outcomes and P21 competencies such as critical thinking, problem-solving, and information/media literacy.
- Develop applied teaching models demonstrating how Religious Culture and Moral Knowledge curriculum core themes (values, ethics, meaning, spirituality) can intersect with 21st-century competencies.
- Provide targeted in-service training focusing on:
 - * integrating P21 skills into religious education,
 - * pedagogies that support critical and reflective thinking,
 - * media and digital literacy within religious contexts,
 - * intercultural and dialogic communication.
- Revise instructional materials to include case studies, problem-based learning activities, and scenarios encouraging evaluative and interpretive reasoning.
- Address gaps in skills such as leadership and collaboration by integrating examples from Islamic tradition (e.g., the Prophet's leadership and community ethics).
- Promote interdisciplinary collaboration among educational scientists, theologians, sociologists, and psychologists when developing Religious Culture and Moral Knowledge curriculum.
- Suggest future research on classroom application of the Century of Türkiye Education Model Religious Culture and Moral Knowledge , teacher ompetencies, and the measurable impact of P21-aligned teaching strategies.

Yazar Katkıları: Bu çalışma tek yazar tarafından yürütülmüş olup araştırmanın tasarımı, kuramsal çerçevenin oluşturulması, veri analizi ve makale metninin yazımı tamamen yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması: Yazar, bu çalışma ile ilgili herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan eder.

Etik Beyanı: Bu çalışma, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen ilkelere uygun olarak yürütülmüştür. Bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı herhangi bir eylemde bulunulmamış olup çalışmanın tüm sorumluluğu yazara aittir.

Etik Kurul İzni: Araştırma, etik kurul onayı gerektiren bir çalışma niteliği taşımadığından etik kurul izni alınmamıştır.

Finansman: Bu araştırma kapsamında herhangi bir fon veya mali destek alınmamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu makalenin yazım sürecinde, yalnızca dilsel ifade düzenleme, akademik üslubun geliştirilmesi ve metnin biçimsel tutarlılığının sağlanması amacıyla yapay zekâ destekli araçlardan yararlanılmıştır.

Kaynakça

- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Tarih Okulu Dergisi*, 17(68), 27-48. <https://doi.org/10.29228/joh.74735>
- Aktan, O., & Yurtcu, G. (2024). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ders kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 17, 13-50. <https://doi.org/10.53112/tudear.1414407>

- al Mawas, N., & Muntean, C. H. (2018). Supporting lifelong learning through development of 21st century skills. *EDULEARN18 Proceedings, 1*, 7343-7350. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2018.1723>
- Altınpulluk, H., & Yıldırım, Y. (2021). 2010-2019 yılları arasında yayınlanan 21. yüzyıl becerileri araştırmalarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 11*(1), 438-461. <https://doi.org/10.18039/ajesi.734426>
- Âşık Ev, H. (2014). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adayları ve eleştirel düşünme (Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi birinci sınıf öğrencileri örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(32), 425-456.
- Aşlamacı, İ. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve din eğitimi eleştirel bir yaklaşım*. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Aulia, F., & Utami, W. B. (2021). 21. yüzyıl öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik e-öğrenmenin değerlendirilmesi. *8*, 167-170. <https://doi.org/10.1109/icet53279.2021.9575106>
- Aydın, E., & Tunagür, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı'nın 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(32), 349-374. <https://doi.org/10.35675/befdergi.853046>
- Bacanlı, H. (2022). Beceri. İçinde M. A. Yekta Saraç (Ed.), *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi* (s. 127). Tübitak Bilim ve Toplum Başkanlığı Popüler Bilim Yayınları.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Studies, 13*(4), 49-64. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.12922>
- Bedir, H. (2019). Pre-service elt teachers' beliefs and perceptions on 21st century learning and innovation skills (4cs). *Journal of Language and Linguistic Studies, 15*(1), 231-246. <https://doi.org/10.17263/jlls.547718>
- Belet Boyacı, Ş. D., & Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9*(2), 708-738. <https://doi.org/10.18039/ajesi.578170>

- Bilecik, S. (2016). Din kültürü ve ahlak bilgisi müfredatının din okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Maarife*, 16(1), 35-58.
- Bilgin, B. (2001). *Eğitim ve din eğitimi bilimi*. Gündüz Yayıncılık.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <https://doi.org/10.15869/itobiad.494286>
- CASEL. (2020). *What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/what-is-sel>
- Certel, H. (2008). Din-iletişim ilişkisi ve dinî iletişim engelleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(21), 127-158.
- Demir, A. Y., & Özyurt, M. (2021). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1254-1290. <https://doi.org/10.17679/inuefd.867905>
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Önder Matbaacılık.
- Dünya Ekonomik Forumu. (2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf
- Eğri, O. (2003). Eğitimin genel amaçları açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 44(1), 271-291.
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canpolat, Y., & Öztürk, A. (2017). 21. yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 124-134.
- Er, H. (2001). Kur'an'a göre düşünen insan yetiştirme. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8, 177-181.
- Frankl, V. E. (2019). *İnsanın anlam arayışı*. Okuyan Us Yayınları.

- Furat, A. Z. (2013). *İslam toplumunda kimlik oluşumu ve din eğitimi*. Yediveren Yayınları.
- Gelen, İ. (2017). P21-program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Gold, H., & Leininger, E. (2022). Deceived, confused, or peer reviewed? Critical information literacy in a first-year neuroscience course. *Journal of Undergraduate Neuroscience Education*, 20(2), 215-218. <https://doi.org/10.59390/BKPW4729>
- Göktepe Yıldız, S. (2020). Lise öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 884-897. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-08-51-02>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Hotaman, D. (2020). Eleştirel düşünme becerisi açısından öğrenme kuramları, öğrenme ortamları ve öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(72), 637-647. <https://doi.org/10.17719/jisr.10935>
- İlhan, A. Ç. (2004). 21. yüzyılda öğretmen yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Jannah, A. R., Arrasyid, F. I., & Rifai, A. (2021). 21. yüzyılda lisede başarılı İngilizce öğrenenlerin eleştirel düşünme yönü. *Elt Echo: The Journal of English Language Teaching in Foreign Language Context*, 6(1), 117. <https://doi.org/10.24235/eltecho.v6i1.8178>
- Kayhan, E., Altun, S., & Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nın 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.
- Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve din eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), 103-126.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.621132>

- Liao, C., Motter, J. L., & Patton, R. M. (2016). Tech-savvy girls: Learning 21st-century skills through STEAM digital artmaking. *Art Education*, 69(4), 29-35. <https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1176492>
- Machete, P., & Turpin, M. (2020). The use of critical thinking to identify fake news: A systematic literature review. In M. Hattinğh, M. Matthee, H. Smuts, I. Pappas, Y. K. Dwivedi, & M. Mäntymäki (Eds.), *Responsible Design, Implementation and Use of Information and Communication Technology* (Vol. 12067, pp. 235-246). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45002-1_20
- MEB. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2024a). *2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Mohamad, M., Palani, K., Nathan, L. S., Sandhakumarin, Y., Indira, R., & Jamila, E. (2023). Educational challenges in the 21st century: A literature review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(2), 1307-1314. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i2/16865>
- OECD.(2012).*Preparingteachersanddevelopingschoolleadersforthe21stcentury: Lessons from around the world*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/preparing-teachers-and-developing-school-leaders-for-the-21st-century_9789264174559-en
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030* [PDF]. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/education-and-skills-policy-programmes.html>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson. <https://archive.org/details/francis-p.-hunkins-allan-c.-ornstein-curriculum-b-ok.xyz-1/mode/2up>

- P21. (2015). *Framework for 21st century learning*. The Partnership for 21st Century Skills. <http://www.p21.org/about-us/p21-framework>
- Perera, S. (2003). *Teacher education and teacher competencies: A study of how a model of teacher competencies could inform pre-service primary teacher education in Sri Lanka* [Doctoral dissertation]. University of Wollongong.
- Raj, R., Sabin, M., Impagliazzo, J., Bowers, D., Daniels, M., Hermans, F., Kiesler, N., Kumar, A. N., MacKellar, B., McCauley, R., Nabi, S. W., & Oudshoorn, M. (2021). Professional competencies in computing education: Pedagogies and assessment. In *Proceedings of the 2021 Working Group Reports on Innovation and Technology in Computer Science Education*, 133-161. <https://doi.org/10.1145/3502870.3506570>
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Sayın, Z., & Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. *Akademik Bilişim*, 3(5), 1-13.
- Surma, T., Vanhees, C., Wils, M., Nijlunsing, J., Crato, N., Hattie, J., Muijs, D., Rata, E., Wiliam, D., & Kirschner, P. A. (2025). *Developing curriculum for deep thinking: The knowledge revival*. Springer Nature Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-74661-1>
- Şentürk, C. (2023). 21. yüzyıl becerilerine genel bir bakış. *Eğitim ve 21. Yüzyıl Becerileri* içinde (ss. 1-33). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Teceli, K. (2021). Din eğitiminde eleştirel düşünme ve öz eleştiri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(İDEKTA), 169-178. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.906778>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey Bass Company Press.
- Tuğluk, M. N., & Özkan, B. (2019). MEB 2013 Okul Öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim Dergisi*, 4(1), 29-38.

- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. (1982). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Journal of Social Sciences*, 10, 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Ünal, S. (2023). *21. Yüzyıl becerileri çerçevesinde ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarının analizi* [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Ünüvar, S. H. (2023). 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında eğitim yönetiminin önemi. *International Academic Social Resources Journal*, 8(47), 2269-2277. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67977>
- Üzümcü, Ö., & Bay, E. (2018). Eğitimde yeni 21. yüzyıl becerisi: Bilgi işlemsel düşünme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 1-6.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). Teaching and learning in the 21st century. A comparative analysis of international frameworks. *Journal of Curriculum Studies*, 44, 299-321.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 183-201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 24, 76-88. <https://doi.org/10.52105/temelegitim>

Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Dört Temel Dil Becerisi Etkinlikleri: İçerik ve Nitelik Açısından Değerlendirme

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Fidan GEÇİCİ¹

1 Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, fidanugur.15@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3336-4914

Gönderilme Tarihi: 23.05.2025 Kabul Tarihi: 16.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1705342

Atıf: “Geçici, F. (2025). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında dört temel dil becerisi etkinlikleri: İçerik ve nitelik açısından değerlendirme. *Milli Eğitim*, 54 (1), 537-578. DOI: 10.37669/milliegitim.1705342”

Öz

Bu araştırmanın amacı 2024 yılında yayımlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (5,6,7 ve 8. Sınıflar) göre hazırlanan beşinci sınıf ders kitabındaki (birinci ve ikinci kitap) dört temel dil becerisi etkinliklerini her bir becerinin geliştirilmesine yönelik yer verilen çalışmalar açısından değerlendirmektir. Bu doğrultuda Türkçe beşinci sınıf ders kitabı doküman incelemesi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan kodlama formları ile toplanmış, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okuma becerisi etkinliklerinde öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel becerilerini geliştirilmeye yönelik çalışmaların hazırlandığı görülmüştür. Yazma etkinliklerinin aşamalı, süreç temelli ve çeşitli türlerde hazırlandığı belirlenmiştir. Strateji öğretiminde öğretmenin model olması ön planda tutulmaktadır. Dinlemeye yönelik hazırlanan etkinliklerin becerinin özelliklerine ve teknolojik olarak çağa uygun olduğu görülmüştür. Etkinliklerde çoklu ortam uygulamalarına da yer verilmesi dinleme becerisinin gelişimi açısından olumludur. Konuşma becerisi etkinliklerinin farklı konu ve türlere göre hazırlandığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra etkinliklerde konuşma becerisinin bir sürece dayandığı ve etkinliklerin öğrencileri yönlendirici nitelikte hazırlandığı görülmüştür. Kitaptaki etkinlik yoğunluğu ve strateji öğretiminde Kademeli Sorumluluk Devri Modeli kullanımı ile ilgili bazı düzenlemelerin yapılması gerektiği ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, etkinlik, Türkçe ders kitabı, okuma becerisi, yazma becerisi, dinleme becerisi, konuşma becerisi

Language Skills Activities in the Fifth-Grade Turkish Coursebook: Content and Quality Assessment

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The aim of this research is to evaluate the four basic language skills activities in the fifth grade textbook (first and second books) prepared according to the Secondary School Turkish Course Curriculum (5th, 6th, 7th, and 8th grades) published in 2024 in terms of the studies included for the development of each skill. Turkish 5th grade textbooks were evaluated using the document analysis method. Data were collected using coding forms prepared by the researcher and analyzed using the content analysis method. As a result of the research, it was seen that studies were prepared to develop the cognitive and metacognitive skills of the students in reading skill activities. It has been determined that writing activities are prepared in stages, process-based and in various types. In strategy teaching, the teacher's role as a model is at the forefront. It has been observed that the activities prepared for listening are appropriate for the characteristics of the skill and technologically up to date. Including multimedia applications in activities is positive for the development of listening skills. It has been determined that speaking skills activities are prepared according to different topics and types. In addition, it was observed that speaking skills were based on a process and the activities were prepared to guide the students. It has been revealed that some arrangements need to be made regarding the intensity of activities in the books and the use of the Gradual Release of Responsibility Model in strategy teaching.

Keywords: *the Century of Türkiye Education, activity, Turkish course book, reading skill, writing skill, listening skill, speaking skill*

Giriş

21. yüzyıl insanının bilgili ve bilgilerini beceriye dönüştürebilen, bunları gerçek yaşamda kullanılabilen bireyler olmaları beklenmektedir (Çağ, 2025). Bu beklentinin karşılanması için de eğitim sistemlerinin çağa uygun olarak düzenlenmesi ve gerektiğinde güncellenmesi gerekmektedir. Bu güncellenmenin ilk adımı program değişiklikleri olmaktadır. Çünkü “eğitim öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılacak becerilerin ve yetkinliklerin, aktarılacak değerler ve anlayışların temelini öğretim programları oluşturmaktadır” (Memiş & Kalyoncu, 2024, s. 177). Ülkemizde de değişen toplumsal ihtiyaçlar, bireylerin öğrenme süreci ve ihtiyaçlarına yönelik elde edilen yeni bilgi ve bulgular, bilim ve teknoloji alanındaki hızlı ilerlemeler, sosyal ve ekonomik değişimler ve bunun getirdiği ihtiyaçlar, uluslararası bağlamlar ve bunların getirdiği deneyimler yeni bir program geliştirme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Berk & Özer, 2024). Bu ihtiyaç doğrultusunda 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kabul edilmiş ve öğretim programlarında kapsamlı bir değişiklik gerçekleştirilmiştir.

TYMM ile öğrencilerin bilginin yanında, değerler ve erdemler açısından da zengin bir eğitim yaşantısı geçirmesi sağlanarak toplumu ve ülkesini en iyi şekilde yapılandıran bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (MEB, 2024a). TYMM'nin ve programların bireyleri hem bilgi bakımından hem de insani yönden yetiştirmeyi hedeflemesi, modern dünyada varlık gösterebilmek açısından son derece önemlidir. Bunun yanı sıra Türkçenin öğretimi ve geliştirilmesinin temel bir politika olarak ele alındığı, her eğitim kademesinde Türkçenin doğru ve etkili kullanılmasına yönelik becerilerin kazandırılmasının hedeflendiği (MEB, 2024a) de belirtilmektedir.

Türkçe öğretimi bireylerin dört temel dil becerisini geliştirmeyi hedefler. Böylece dört temel dil becerisinde yetkinliğe ulaşan bireyler yetiştirilebilir (Lüle Mert, 2014). Ayrıca anlama ve anlatma becerilerini doğru bir şekilde kullanabilmek için de dil yapılarına ilişkin bilgiye (Ömeroğlu, 2023) ve söz varlığı bilgisine (Karagöl & Tarakçı, 2019) ihtiyaç vardır. Bu bağlamda Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (OTDÖP) (MEB, 2024b) da dil yapıları ve söz varlığına metin ve öğrenme çıktıları dikkate alınarak eğitim araç gereçlerinde yer verileceği ifade edilmektedir. Dil yapıları ile ilgili ayrı öğrenme çıktılarına yer verilmediği, bu yapıların bir amaç değil; dil becerilerini geliştirilmesi ve kullanılmasında bir araç olarak görülmesi gerektiği (MEB, 2024b) belirtilmektedir. Ayrıca bütün dil becerilerine eşit önem verildiği ve beceriler için atölye çalışmaları tasarlandığı ifade edilmektedir (MEB, 2024b). Bu açıklamalardan, Türkçe eğitiminin dört temel dil becerisi esas alınarak dil yapıları ve söz varlığını da içeren geniş bir yelpazede eğitim gerektirdiği anlaşılmaktadır.

OTDÖP'de (MEB, 2024b), Türkçe öğretimiyle dil becerileri, dil yapıları ve söz varlığındaki gelişimin yanı sıra öğrencilerin kavramsal beceriler, sosyal duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri açısından gelişmeleri de hedeflenmektedir. Karakter ve kimlik kazanmış bireylerin modern dünyaya uyum sağlayabilmeleri için değerlendirme, sorgulama, yorumlama, eleştirel düşünme ve araştırma gibi becerilerinin de geliştirilmesi gerektiği (MEB, 2024b) vurgulanmaktadır. TYMM'de ve OTDÖP'de (MEB, 2024b) belirtilen bütün bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için nitelikli öğretim materyallerinin geliştirilmesine ve bunların etkili bir biçimde kullanılmasına ihtiyaç vardır.

Ders kitapları eğitim öğretim sürecinde kullanılan en önemli materyallerden (Çarkıt, 2019; Doğan & Sinan, 2024a, 2024b; Elshegmani, 2023; Gholampour & Mehrabi, 2023; Grammatosi, 2019; Mardiyana vd., 2023; Pirzad & Abadikhah, 2022; Tuncer & Kamçı, 2024; Zohrabi, 2011) biridir. Çünkü ders kitapları öğretim programlarının hedeflerine ulaşmada, öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında, dil becerilerinin geliştirilmesinde (Çarkıt, 2019), öğretmen ve öğrencilere öğretme ve öğrenme sürecinde rehberlik etmede (Japeli Pavešić & Cankar, 2022), çok yönlü ve birbirini tamamlayıcı işlevler sunmada (Grammatosi, 2019), dille ilgili çeşitli etkinlik ve çalışmaların uygulanmasında (Maděřičová, 2013), sınıf içinde etkileşimi şekillendirmede, zaman ve para tasarrufu sağlamada, (O'Neill 1982'den akt. Pirzad & Abadikhah, 2022); tutarlı bir içeriğe ulaşma ve yeterli bir dil kontrolü yapılmasında (Harmer, 2002'den akt. Zohrabi, 2011) birincil kaynak konumundadır denebilir. Bu durumda ders kitaplarının; öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri için önemli kaynaklar olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Türkçe dersi açısından öğrencilerin akademik gelişimleri düşünüldüğünde ilk olarak dört temel dil becerisinin geliştirilmesi akla gelir. TYMM'de dört temel dil becerisi "Türkçe alan becerileri" olarak ele alınmıştır. Bu becerilere yönelik süreç bileşenlerine de yer verilmiştir (MEB, 2024a). Dört temel dil becerisinin diğer süreç bileşenleriyle birlikte ele alınması öğrencilerin dil yeterliğini geliştirmek bakımından önemlidir. Ancak bunun için ders kitaplarının en iyi şekilde geliştirilmesi ve sınıf içinde yeterli ve nitelikli etkinliğe yer verilmesi gerekmektedir.

İlgili alan yazınına bakıldığında Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere yönelik çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları (Aktaş & Bayram, 2021; Ateş, 2023; Bahşi, 2021; Batur & Özdemir, 2021; Bayram & Aktaş, 2021; Coşkun & Narinç, 2018; Çarkıt, 2019; Çetinkaya, 2020; Çevik & Güneş, 2017; Çiçek, 2024; Deniz vd., 2019a, 2019b; Doğan & Sinan, 2024a, 2024b; Eyüp & Kansızoglu, 2021; Karaca & Erdem, 2024; Karacaoğlu vd., 2021; Karagöl & Tarakçı, 2018, 2019; Kavruk & Yıldırım, 2021; Ömeroğlu, 2023; Sarıkaya, 2019; Sarioğlu, 2021; Tuncer & Kamçı, 2024; Uzun vd., 2022; Yıldırım, 2021) daha eski öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitaplarıyla ilgilirken bazıları (Çağ, 2025; Erdoğan, 2024; Geçimli & Kayahan Yüksel, 2024; Gökçe & Gülay, 2024; Soysal & Akbulut, 2024) da 2024 yılında yayınlanan OTDÖP'ye (MEB, 2024b) göre hazırlanan beşinci sınıf ders kitabı (birinci ve ikinci kitap) (MEB, 2024c) ile ilgilidir.

2024 yılında yayımlanan OTDÖP'ye (MEB, 2024b) göre hazırlanan beşinci sınıf ders kitabındaki (birinci ve ikinci kitap) (MEB, 2024c) etkinlikler ile ilgili çalışmalara bakıldığında Türkçe eğitimi (Çağ, 2025; Erdoğan, 2024; Geçimli ve Kayahan Yüksel, 2024; Gökçe ve Gülay, 2024) ve sürdürülebilirlik eğitimi (Soysal ve Akbulut, 2024) ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Çağ (2025) tarafından yapılan araştırmada 2024 OTDÖP'deki (MEB, 2024b) dinleme/izleme öğrenme çıktılarının beşinci sınıf ders kitabında yer alışı durumu değerlendirilmiştir. Araştırmada dinleme/izleme ve okuma metinlerine bağlı etkinlikler, tema sonlarında yer alan üretim zamanı, kontrol noktası etkinlikleri ve öz değerlendirme ölçekleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda, beşinci sınıf Türkçe ders kitabının OTDÖP'deki (MEB, 2024b) dinleme/izleme öğrenme çıktılarına uygun olduğu belirlenmiş; iyileştirilmesi gereken hususlar belirtilmiştir. Erdoğan (2024) tarafından yapılan araştırmada beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinlikleri yöntem ve teknikler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda programdaki tüm yazma yöntem ve tekniklerine kitapta yer verildiği ancak yöntem ve teknik dağılımının kitap genelinde dengeli olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra yazma etkinliklerinin yeterli açıklama içerecek nitelikte hazırlandığı ortaya koyulmuştur. Gökçe ve Gülay (2024) tarafından yapılan araştırmada beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki yenilikleri çeşitli açılardan (tasarım, etkinlikler, ölçme değerlendirme vb.) değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda tasarım, dört temel dil becerisini geliştirme, ölçme ve değerlendirme, içeriğin sadeleşmesi, yaşama yakınlık ilkesiyle çalışmaların tasarlanması, yenilikçi yöntem ve tekniklerle öğretmenin rehber konumunun güçlendirilmesi gibi hususlarda yeniliklerin olduğu ortaya koyulmuştur. Geçimli ve Kayahan-Yüksel (2024) beşinci sınıf güz dönemi Türkçe ders kitabında yer alan metinleri ve görselleri Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen erdem, değer ve eylemler kapsamında incelemişlerdir. Araştırma sonucunda değerlerin dengeli dağılım göstermediği, bazı metinlerin değeri yeterince sezdiremediği, metin görsellerinin sayı ve değer aktarımında yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Soysal ve Akbulut (2024) tarafından yapılan araştırmada ise beşinci sınıf Türkçe ve sosyal bilgiler ders kitaplarında, Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'na (SKA) ne düzeyde yer verildiği araştırılmıştır. Bu amaçla ders kitaplarındaki metinler, görseller ve etkinlikler incelenmiştir. Araştırma sonucunda kitaplarda SKA temalarına yer vermede dikkat çekici farklılıklar ve eksiklerin olduğu ortaya koyulmuştur.

Konuyla ilgili araştırmalara (Çağ, 2025; Erdoğan, 2024; Geçimli & Kayahan Yüksel, 2024; Gökçe & Gülay, 2024; Soysal & Akbulut, 2024) bakıldığında, 2024 yılında yayımlanan OTDÖP'ye (MEB, 2024b) göre hazırlanan beşinci sınıf ders kitabındaki (birinci ve ikinci kitap) (MEB, 2024c) etkinlikler ile ilgili çalışmalarda dil becerileriyle ilgili dinleme ve yazma becerilerine yönelik araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Ancak 2024 yılında yayımlanan OTDÖP'ye (MEB, 2024b) göre hazırlanan beşinci sınıf ders kitabındaki (birinci ve ikinci kitap) (MEB, 2024c) dört temel dil becerisini, yer verilen çalışmalar açısından bütüncül bir biçimde inceleyen bir araştırma yapılmadığı dikkat çekmektedir. Alandaki bu eksiklik göz önüne alınarak, mevcut araştırmada 2024 yılında yayımlanan OTDÖP'ye (MEB, 2024b) göre hazırlanan beşinci sınıf ders kitabındaki (birinci ve ikinci kitap) (MEB, 2024c) dört temel dil becerisi etkinliklerini her bir becerinin geliştirilmesine yönelik yer verilen çalışmalar açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Böylece dört temel dil becerisi açısından kitaptaki öğrenme ve öğretme sürecine yönelik genel bir çerçeve sunulmaya çalışılacaktır. Araştırmadan çıkacak sonuçların beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB, 2024c) öğretim uygulamalarını bütüncül bir biçimde ortaya koyması, daha sonraki program ve ders kitabı hazırlama çalışmalarına içerik açısından yönlendirici olması bakımından alan yazınına katkı sağlayacaktır. Belirlenen amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Kitaptaki etkinliklerde okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik ne tür çalışmalara yer verilmektedir?
- Kitaptaki etkinliklerde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik ne tür çalışmalara yer verilmektedir?
- Kitaptaki etkinliklerde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik ne tür çalışmalara yer verilmektedir?
- Kitaptaki etkinliklerde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik ne tür çalışmalara yer verilmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada TYMM kapsamında hazırlanan beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki dört temel dil becerisi etkinlikleri, her bir becerinin geliştirilmesine yönelik yer verilen çalışmalar açısından incelenmiştir. Bu yönüyle çalışma nitel

bir araştırmadır. Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 41). Mevcut araştırmada da Türkçe beşinci sınıf ders kitabı (MEB, 2024c) doküman incelemesi yöntemiyle değerlendirilmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 189). Yıldırım ve Şimşek (2016) doküman incelemesinin, hem tek başına bir araştırma yöntemi olarak hem de diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak değerlendirilebileceğini ifade eder.

Veri Kaynağı

Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarına ait Türkçe beşinci sınıf ders kitabı (birinci ve ikinci kitap) (MEB, 2024c) veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Kitapta dört temel dil becerisine yönelik hazırlanan etkinlikler, yer verilen çalışmalar açısından analiz edilmiştir. Birinci kitapta üç, ikinci kitapta üç olmak üzere toplam altı tema bulunmaktadır. Her temada bir dinleme/izleme, üç okuma metnine yer verilmiştir. Tema sonlarında “Okuma Keyfi” başlığıyla serbest okuma metinlerine yer verilmektedir. Kitapta okuma becerisi ile ilgili 141, yazma becerisi ile ilgili 57, dinleme becerisi ile ilgili 93 ve konuşma becerisi ile ilgili 39 etkinlik incelemeye alınmıştır. Etkinlikler verilerin toplanması ve analizi başlığı altında belirlenen ölçütlere göre incelenmiş ve her bir etkinlik içeriğine uygun şekilde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan kodlama formları kullanılmıştır. Formlarda dört temel dil becerisi için ayrı başlıklar hazırlanmıştır. İlk forma, dört beceri için incelenen etkinlikler ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu formdaki kodlamada, sadece becerilere yönelik tespit edilen etkinliklerde ne tür bir çalışmaya yer verildiği kitap ve sayfa numarası ile kaydedilmiştir (Örnek: İkinci kitap, s. 71, konuyla ilgili tahminde bulunma). Daha sonra yapılan kodlamaların belli temalara yönelik olarak düzenlenebileceği ikinci bir form oluşturulmuştur. Bu formda ise ilk formdaki kodlamalar, her bir dil becerisi için ayrıca değerlendirilerek alt becerilere göre gruplandırılmıştır. Örneğin okuma becerisi için yazılan kodlar, görsel okuma, okumada prozodi, metni anlamaya yönelik çalışmalar vb. başlıklar altında tekrar düzenlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler Türkçe beşinci sınıf ders kitabından toplanmıştır. Kitaptaki dört temel dil becerisi ile ilgili tüm etkinlikler tek tek incelenerek ilgili olduğu beceriye yönelik olarak nasıl bir çalışma içerdiği değerlendirilmiştir ve kodlanmıştır. Etkinliklerin değerlendirilmesi ve kodlanmasında şu hususlara dikkat edilmiştir:

- “Bu Görev Bizim” başlıklı okul dışı uygulama ve diğer derse hazırlık içeren başlıklardaki çalışmalar sınıf içi uygulamaya girmediğinden ve öğrencinin aktif olarak uygulayıp uygulamadığı denetlenemeyeceğinden değerlendirmeye alınmamıştır. Benzer şekilde metin sonu araştırma ödevleri de değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırma kapsamında kitabın da “etkinlik” olarak başlıklandığı çalışmalar etkinlik değerlendirmesine dâhil edilmiştir.
- Sorulan sorulara yazılı ya da sözlü olarak cevap vermeye yönelik etkinlikler yazma ya da konuşma becerisine dâhil edilmemiştir. Örneğin okuma ya da dinleme becerisinde metinleri anlamaya yönelik sorulan sorular bu kapsamdadır. Aşağıdaki görsel bu duruma bir örnektir:



Okuduğunuz metinden ve deneyimlerinizden hareketle aşağıdaki soruları sözlü olarak cevaplayınız.



1. Metinde hangi oyunlardan bahsedilmektedir? Siz bunlardan hangilerini oynuyorsunuz?
2. “Kedibeşiği” adlı oyunda neden hamlelerimizi önceden düşünmeliyiz? Açıklayınız.
3. Metinde anlatılanlarla sizin oynadığınız ip oyunlarının benzer ve farklı yönlerini söyleyiniz.
4. Metinden hareketle kuralların bir oyun için neden önemli olduğunu açıklayınız.
5. Metinde verilen oyun isimlerini oyunların içeriğine uygun buluyor musunuz? Neden?

- “Kontrol Noktası” başlıklı tema sonu ölçme ve değerlendirme çalışmaları değerlendirmeye alınmamıştır. Bu çalışmalar, temaya yönelik tekrar niteliğinde çalışmalardır ve ilk maddede ifade edildiği gibi doğrudan “etkinlik” kapsamındaki çalışmalar değildir.
- Bir etkinliğin alt maddeleri tek bir çalışmaya yönelikse o etkinlik tek etkinlik olarak kodlanmıştır. Ancak farklı uygulamalar yapıyorsa maddeler ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

- Özet yazma çalışmaları yazma becerisi kapsamında değerlendirilmiştir.
- Çoklu ortam çalışmaları ile ilgili OTDÖP’de (MEB, 2024b) hem dinleme hem okuma becerilerinde kazanım yer aldığından, bu çalışmalar dinleme becerisi altında değerlendirilmiştir. Film izleme çalışmaları da dinleme becerisi olarak değerlendirilmiştir.
- Etkileşimli içerikler değerlendirmeye alınmamıştır.

Yukarıda belirtilen hususlar da dikkate alınarak kitap içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 242). Mevcut araştırmada da, ders kitabındaki etkinlikler dört temel dil becerisi açısından ayrı ayrı incelenerek kodlanmıştır. Bu kodlamalardan kavramlar oluşturularak bütün kodlar temalar altında sınıflandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada güvenilirliği sağlamak adına veriler iki ayrı araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar ile diğer uzman tarafından yapılan kodlamalar uzman değerlendirme toplantıları yapılarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Toplantılardan sonra kodlamaya son hâli verilmiştir. Güvenirlik Miles ve Huberman’ın (1994) Güvenirlik=Görüş Birliği/(Toplam Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) formülü ile hesaplanmıştır. Miles ve Huberman’a (1994) göre güvenirlik oranının %70’in üzerinde çıkması kodlamanın güvenilirliğinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Hesaplama sonucunda güvenirlik oranı 0.86 bulunmuştur. Bu oran kodlamanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Kitapta okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik yer verilen etkinliklerle ilgili bulgular şöyledir:

Kitapta okuma becerisi ile ilgili olarak görsel okuma, okumada prozodî, cümlede anlam etkinlikleri, metni anlamaya yönelik etkinlikler, metni çözümlemeye yönelik etkinlikler, şiir inceleme etkinlikleri, kelime/söz varlığı

etkinlikleri başlıkları ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Aşağıda bu başlıklar detaylandırılarak sunulmuştur.

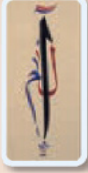
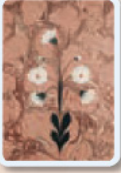
Görsel okuma ile ilgili olarak kendi oluşturduğu grafik ve görseli yorumlama (f=1), grafik okuma (f=2), görseli yorumlama (f=2), kroki okuma (f=1), görseli anlama ve bilgiden hareketle uygulama yapma (f=1) ve verilen görsellerden konuyla ilgili olanı eşleştirme (1) çalışmalarına yer verilmiştir. Aşağıda görsel yorumlama ile ilgili bir etkinlik örneğine yer verilmiştir.

Şekil 1

Görsel Yorumlama Etkinliği, Beşinci Sınıf İkinci Kitap, s. 47

2. ETKİNLİK

a. Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Bu görsellerden hareketle atalarımızın sanat eserlerinde ne tür desenler kullandığını söyleyebilirsiniz?



Tezhip Ebru Çini Hat

b. Yukarıda görselleri verilenlerin dışında hangi geleneksel sanatları biliyorsunuz? Söyleyiniz.

Okumada prozodi ile ilgili olarak okumada prozodiye dikkat etmeye (f=2) yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bunlar tonlama ve duraklamayla ilgili çalışmaları kapsamaktadır. Cümlede anlam ile ilgili olarak cümledeki karşılaştırma anlamını çözümüleme (f=1), cümleye kişisel görüş anlamı katan kavramı bulma (f=1), cümle anlamı ile görsel eşleştirme (f=1) ve cümle anlamı ile kavram eşleştirme (f=3) çalışmalarına yer verilmiştir.

Metni anlamaya yönelik etkinlikler şu alt başlıklarda gruplandırılmıştır: Metni anlama soruları, çıkarım yapma etkinlikleri, metinde anlatılanı değerlendirmeye yönelik etkinlikler, ilişkilendirmeler yapma, metin hakkında yorum yapma, metinler arası karşılaştırmalar, tahmin etkinlikleri, anahtar kelime etkinlikleri, grafik oluşturma, geçiş ve bağlantı ifadeleriyle ilgili etkinlikler, düşüncüyü geliştirme yollarının tespitine yönelik etkinlikler ve sıfatların metnin anlamına katkısını belirlemeye yönelik etkinlikler. Aşağıda bu kodlar ile ilgili detaylar sunulmuştur.

Metni anlamaya yönelik sorularla ilgili 22 etkinliğe yer verilmiştir. Çıkarım yapma etkinlikleri ile ilgili olarak metinden çıkarım yapma etkinlikleri ($f=8$) ve metinden çıkarım yaparak görselle eşleştirme ($f=1$) çalışmalarına yer verilmiştir. Aşağıda metinden çıkarım yapma ile ilgili olarak örnek bir etkinlik sunulmuştur.

Şekil 2

Metinden Çıkarım Yapma Etkinliği, Beşinci Sınıf Birinci Kitap, s. 31

5. ETKİNLİK

a. Metindeki bilgilerle deneyimlerinizi ilişkilendirerek Moni'nin kişilik özelliklerinden üçünü belirleyip aşağıdaki alanlara yazınız. Moni'nin bu özelliklere sahip olduğunu metindeki hangi bilgilerden anladığınızı belirtiniz.



Metinde anlatılanı değerlendirmeye yönelik olarak metindeki bilginin gerçek-gerçek dışı olduğunu belirleme ($f=1$), sunulan bilgileri doğruluk/yanlışlık açısından değerlendirme ($f=1$), problemi tespit etme ve çözüm üretme ($f=4$), bilgiyi değerlendirme ve probleme çözüm bulma ($f=1$), metinde ne anlatıldığını değerlendirme (olay ya da bilgi) ($f=1$), metindeki önemli ve önemsiz bilgileri analiz etme ($f=4$), okunan içerikle ilgili karşılaştırma ve değerlendirme yapma ($f=2$), içerikteki bilgiyi değerlendirme (olumlu-olumsuz davranış) ($f=1$), metinde yer alan değerlerin bir ölçüt doğrultusunda incelenmesi ($f=1$) ve metnin içeriğini değerlendirme ($f=1$) ile ilgili çalışmalara yer verildiği görülmektedir.

İlişkilendirmeler yapma ile ilgili olarak metinle kişisel deneyimi ilişkilendirme ($f=2$), görselle metnin bölümlerini eşleştirme ($f=1$), şiirdeki anlamla görseli eşleştirme ($f=1$) ve metindeki olayla görseli eşleştirme ($f=1$) çalışmalarına yer verilmektedir. Metin hakkında yorum yapma ile ilgili olarak

metindeki olaydan hareketle yorum yapma (f=1), metindeki bilgiden hareketle yorum yapma (f=2) ve okunan içerikle ilgili karşılaştırma ve yorum yapma (f=1) çalışmalarına yer verilmiştir.

Metinler arası karşılaştırma yapmaya yönelik etkinliklerde metinlerdeki bazı unsurların karşılaştırılması (f=4) ve farklı metinlerin konu ve yapı açısından karşılaştırılmasına (f=1) yönelik çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Aşağıda farklı metinleri çeşitli değişkenler açısından karşılaştırma ile ilgili örnek bir etkinlik sunulmuştur.

Şekil 3

Metinlerdeki Bazı Unsurları Karşılaştırma Etkinliği, Beşinci Sınıf İkinci Kitap, s. 51

10. ETKİNLİK

a. Okuduğunuz metinden karşılaştırılabilir bir unsur belirleyiniz.

b. Belirlediğiniz unsura göre metindeki benzerlik ve farklılıkları aşağıdaki tablolara listeleyiniz.

Benzerlikler	Farklılıklar

Metinlere yönelik tahmin etkinliklerinde ise içerikle ilgili tahminde bulunma (f=2) ve konuyla ilgili tahminde bulunma (f=2) çalışmalarına yer verilmiştir. Bunların dışında; anahtar kelime çalışmaları (f=6), grafik oluşturma (f=1), geçiş ve bağlantı ifadeleriyle ilgili çalışmalar (f=2), düşünceyi geliştirme yollarının tespitine yönelik çalışmalar (f=2) ve sıfatların metnin anlamına katkısını belirlemeye (f=1) yönelik çalışmalara da yer verilmektedir.

Metin çözümlemeye yönelik olarak hazırlanan etkinliklerde metnin içeriğini çözümlemeye yönelik çalışmalar, metnin bölümlerini çözümlemeye yönelik çalışmalar, metin unsurlarını çözümlemeye yönelik çalışmalar, konu, ana fikir ve yardımcı düşünce çalışmaları ve metin yapısı çalışmalarına yer verilmiştir. Aşağıda bu kodlar ile ilgili detaylar sunulmuştur:

Metnin içeriğini çözümlemeye yönelik olarak anlatılan olayı çözümleme ($f=1$) ve ön bilgilerden yararlanarak metinde anlatılanları çözümleme ($f=1$) çalışmalarına yer verilmektedir. Metnin bölümlerini çözümlemeye yönelik olarak ise serim, düğüm ve çözüm bölümleriyle ilgili çalışmalar (öyküleyici metinde) ($f=3$), metin bölümleri arasındaki geçişleri değerlendirme ($f=1$) ve giriş, gelişme, sonuç bölümleriyle ilgili çalışmalara (bilgilendirici metinde) ($f=2$) yer verilmiştir. Metin unsurlarını çözümlemeye yönelik olarak da üç etkinlik bulunmaktadır. Aşağıda metin unsurlarını çözümleme etkinliği ile ilgili bir örnek sunulmuştur.

Şekil 4

Metin Unsurlarını Çözümleme Etkinliği, Beşinci Sınıf Birinci Kitap, s. 105

4. ETKİNLİK a. Okuduğunuz metnin unsurlarını aşağıdaki ilgili yerlere yazınız.

Kişiler	Yer	Zaman	Olay

b. Aşağıda giriş bölümü verilen okuduğunuz metnin olay örgüsünü tamamlayınız.

Gazi Mustafa Kemal, bir gün Yalova'da küçük Mustafa'nın yaşadığı köyün yakınlarında kaybolur.

→

1

→

2

→

3

→

4

→

5

Metinlerdeki konu ve ana fikri bulmaya yönelik olarak üç, yardımcı düşünceleri belirlemeye yönelik olarak bir etkinliğe yer verilmiştir. Konuyu metindeki bir kişinin bakış açısıyla ifade etme ile ilgili de bir etkinlik bulunmaktadır. Metin yapısını çözümlemeyle ilgili olarak sıralı-kronolojik metin yapısı incelemesi ($f=1$) ve metinle ilgili belirlenen bazı özellikleri sınıflandırma ($f=1$) çalışmalarına yer verilmiştir.

Şiir incelemeye yönelik etkinliklerde söz sanatları, şiirdeki anlamı çözümleme, metin türü farkındalığı ve şiir üzerindeki işaretleme ve renklendirmelerin katkısını belirlemeye yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Aşağıda bu kodlar ile ilgili detaylar sunulmuştur.

Söz sanatlarına yönelik olarak söz sanatlarını belirleme (f=4) ve söz sanatlarını ve metnin anlamına katkısını belirleme (f=1) çalışmalarına yer verilmiştir. Şiirdeki anlamı çözümlemeye yönelik olarak iki etkinliğe yer verilmiştir. Metin türü farkındalığına yönelik olarak şiir ve düzyazının farklılıklarını belirleme (f=2) ve şiir türü özelliklerini inceleme çalışmasına (f=1) yer verilmiştir. Şiir üzerindeki işaretleme ve renklendirmelerin katkısını belirlemeye yönelik de bir etkinlik yer almaktadır. Aşağıda söz sanatlarını ve metnin anlamına katkısını belirleme ile ilgili bir etkinlik örneğine yer verilmiştir.

Şekil 5

Söz Sanatlarını ve Metnin Anlamına Katkısını Belirleme Etkinliği, Beşinci Sınıf İkinci Kitap, s. 83

6. ETKİNLİK

a. Aşağıda verilen paragraftaki söz sanatlarını belirleyiniz. Bu söz sanatlarının geçtiği cümleleri ve söz sanatlarını aşağıya yazınız.

Asel, kısa bir yürüyüşün ardından ağacın altındaki banka oturup kitabını okumaya başladı. Birden yanında beliren Bilge Kağan, "Merhaba Asel, yine kitaplarınla mı sohbet ediyorsun?" dedi. Asel gülerek "Evet, onlar karanlık gecelerde parlayan ay gibidirler, her zaman yolumu aydınlatırlar." dedi. Bilge Kağan elindeki ayranı Asel'e uzatarak "Ama gerçek dostlarla yapılan sohbetin yerini hiçbir şey tutamaz." dedi. Bir yandan ayranlarını içerken bir yandan da ağaçtaki serçeleri izlemeye başladılar. Bilge Kağan "Serçeler bugün çok neşeli görünüyor. Sanki bize 'Merhaba!' diyorlar." dedi. Asel belki onlar da bizim gibi çok iyi iki dosttur, dedi.

Söz Sanatının Bulunduğu Cümle

Söz Sanatı

b. Aşağıdakilerden hangileri söz sanatlarının metnin anlamına olan katkılarındandır? İşaretleyiniz.

- ☐ Metni daha akılda kalıcı ve etkileyici hâle getirmiştir.
- ☐ Anlatımı sadeleştirmiştir.
- ☐ Metnin daha keyifli ve akıcı bir şekilde okunmasını sağlamıştır.
- ☐ Metnin belirli bölümlerine vurgu yaparak ifade gücünü artırmıştır.

Kelime ve söz varlığı ile ilgili olarak bilinmeyen kelime çalışmaları (f=8), kelimedeki anlam çalışmaları (f=4), söz varlığına yönelik çalışmalar (f=3) ve kelimenin metinde hangi anlamda kullanıldığını tespit etmeye (f=3) yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Kitapta yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yer verilen etkinliklerle ilgili bulgular şöyledir:

Kitapta yazma becerisi ile ilgili olarak cümle düzeyinde yazma etkinlikleri, paragraf düzeyinde yazma etkinlikleri, okunan metinle ilgili yazma etkinlikleri, dinlenen metinle ilgili yazma etkinlikleri, farklı metin türlerinde yazma etkinlikleri, yaratıcı yazma etkinlikleri, birden fazla uygulama içeren metin oluşturma etkinlikleri, metin özetleme etkinlikleri, planlı yazma etkinlikleri ve metin oluşturma dışındaki yazma etkinliklerine yer verilmiştir. Aşağıda bu başlıklar detaylandırılarak sunulmuştur.

Cümle düzeyinde yazma etkinlikleri ile ilgili olarak cümle genişletme çalışması (etkinlikte nasıl yapılacağı örneklendirilmiş ve öz değerlendirme) (f=1), karşılaştırma işlevli söz varlığını kullanarak cümle yazma (f=1), bağlamdan hareketle cümle tamamlama (f=1), özlü söz yazma (f=1), geçiş ve bağlantı ifadeleriyle cümle yazma (f=1), görselle ilgili duygu cümlesi yazma (f=1) ve örneği verilen söz sanatı ile ilgili cümle yazma (f=1) çalışmalarına yer verilmiştir.

Paragraf düzeyinde yazma etkinliklerinde verilen metin unsurlarından hareketle serim paragrafı yazma (nasıl yazılacağı ile ilgili yönerge ve öz değerlendirme) (f=1), verilen metin unsurlarından hareketle daha önce serim paragrafı yazılan metnin düğüm paragrafını yazma (nasıl yazılacağı ile ilgili yönerge ve öğretmen geri bildirimi) (f=1), verilen metin unsurlarından hareketle daha önce serim ve düğüm paragrafları yazılan metnin çözüm paragrafını yazma (nasıl yazılacağı ile ilgili yönerge ve öğretmen geri bildirimi) (f=1), dinlenen metindeki anahtar kelimeler ve verilen atasözlerinden hareketle paragraf yazma (f=1), tanıtma paragrafı yazma (uygulama sonunda öğretmen geri bildirimi ve öz değerlendirme) (f=1) ve betimleme paragrafı yazma (f=1) çalışmalarına yer verilmiştir. Aşağıda tanıtma paragrafı yazma ile ilgili bir etkinlik örneğine yer verilmiştir.

Şekil 6

Tanıtma Paragrafı Yazma Etkinliği, Beşinci Sınıf İkinci Kitap, s. 56

YAZALIM

13.
ETKİNLİK

a. Önceki bilgilerinizden hareketle somut olmayan kültürel miraslarımızdan olan Karagöz veya Hacivat'ı tanıtan bir paragrafı defterinize yazınız.

b. Yazdığınız tanıtma paragrafını öğretmeninizle yazım, noktalama ve içerik yönlerinden gözden geçiriniz. Güçlü ve gelişmeye açık yönlerinizi öğretmeninizin geri bildirimleriyle sonraki yazma etkinliklerinde geliştirmeye çalışınız.

Ölçütler	Evet	Kısmen	Hayır
Yazımda Karagöz veya Hacivat'ı tanıttım.			
Konuya uygun paragraf türünü seçerek yazdım.			
Paragrafımı tanıtma stratejisine uygun yazdım.			
Noktalama ve yazım kurallarına dikkat ederek yazdım.			

c. Yazınızı arkadaşlarınızla paylaşınız.

Okunan metinle ilgili yazma etkinliklerine bakıldığında okunan metindeki bölümün görselleştirilmesi ve kendi cümleleriyle anlatma (f=1), metni bölerek kısa cümlelerle ifade etme (etkinlikte nasıl yapılacağı örneklenirilmiş ve öğretmen geri bildirimi) (f=1), bir metni karakterin bakış açısıyla yeniden yazma (f=1), okunan metni farklı karakterlerin bakış açısıyla yeniden anlatma (f=1), okunan metinle ilgili paragraf yazma çalışması yapma (f=1), okunan iki metinden hareketle karşılaştırma metni yazma (içerik ve anlatım ile ilgili yönerge verilmiş ve öz değerlendirme) (f=1), önemli olarak belirlenen bilgilerden hareketle metinde anlatılanları yazma (f=1), okunan metindeki bir dördlüğü düzyazı şeklinde yazma (f=1), bir değeri ölçüt olarak değerlendirme yazısı yazma (f=1), konu ile ilgili değerlendirme yaptırarak bir soruna çözüm önerme (f=1), okunan metni yorumlamaya yönelik paragraf yazma (f=1), okunan metindeki bilgi/düşünceden hareketle metin yazma (f=1) ve okunan metinden hareketle hayale dayalı içerik yazma (f=1) çalışmalarına yer verilmiştir. Dinlenen metinle ilgili yazma etkinliklerinde dinlenen metin ile ilgili yazma (içerik ve anlatım ile ilgili yönerge ve öğretmen geri bildirimi) (f=1) ve düşüncüyü geliştirme yollarını kullanarak bir duyguyla ilgili tanıtıcı yazı yazma (f=1) çalışmalarına yer verilmiştir.

Farklı metin türleri ile ilgili yazma etkinliklerinde e-posta yazma (içerik ve anlatım ile ilgili yönerge verilmiş ve öz değerlendirme) (f=2),

diyalog yazma (yazma aracı ve ortamı öğrenci tarafından belirlenecek; metin ürün seçki dosyasına eklenecek) (f=1), görselden hareketle broşür hazırlama (f=1), sınıf panosu hazırlama (nasıl yapılacağı ile ilgili yönlendirme var ve öz değerlendirme) (f=1), şiir yazma (içerik ve anlatımla ilgili yönerge verilmiş ve öz değerlendirme) (f=1), istasyon tekniği ile farklı türlerde yazma (uygulama sonunda öz değerlendirme) (f=1), sunu hazırlama (içerikle ilgili yönlendirme ve öğretmen geri bildirimi) (f=1), afiş hazırlama (içerik ve anlatımla ilgili yönerge verilmiş.) (f=1), bilgilendirici metin türünde yazma (yazım ve içerikle ilgili yönlendirme verilmiş.) (f=1) çalışmalarına yer verilmiştir.

Yaratıcı yazma etkinlikleri ile ilgili olarak yaratıcı yöntemlerle öykü yazma (içerik ve anlatımla ilgili yönergeler sunulmuş, uygulama sonunda öz değerlendirme ve öğretmen geri bildirimi) (f=2), temada öğrenilenlerden söz varlıklarından ve söz sanatlarından yararlanarak verilen konuda metin yazma (f=1), bir görüşle ilgili düşüncelerini arkadaşla dönüşümlü olarak yazma (içerik ve anlatımla ilgili yönergeler sunulmuş ve öz değerlendirme) (f=1), hayali bir konuda yazma (içerik ve anlatımla ilgili yönergeler sunulmuş) (f=1) çalışmalarına yer verilmiştir. Aşağıda hayali bir konuda yazma ile ilgili etkinlik örneği sunulmuştur.

Şekil 7

Hayali Bir Konuda Yazma Etkinliği, Beşinci Sınıf İkinci Kitap, s. 149

YAZALIM

13.
ETKİNLİK

a. Temizlik ve sağlık arasındaki ilişkiyi açıklayınız.

b. Kendinizi virüs olarak tanıtan bir yazı yazınız. Yazınızda öğrencilere bulaşıp nasıl yayıldığınızdan bahsediniz. Aynı zamanda öğrencilerin sizden korunmak için hangi temizlik kurallarına dikkat etmeleri gerektiğine ve bu kuralların sizi nasıl engellediğine yer veriniz. Yazınızı defterinize yazarak öğretmeninizle paylaşınız.

c. Yazınızda daha önce öğrendiğiniz noktalama işaretleri ve yazım kurallarını uygulayınız.

Birden fazla uygulama içeren metin oluşturma etkinliklerinde tanıtım kartı doldurma, okunan metinler arasında ilişkilendirme yapma ve Atatürk'ün sözünü açıklayan metin yazma (çoklu uygulama) (f=1) çalışmasına yer verilmiştir. Aşağıda birden fazla uygulama içeren yazma etkinliği sunulmuştur.

Şekil 8

Birden Fazla Uygulama İçeren Yazma Etkinliği, Beşinci Sınıf Birinci Kitap, s. 167

YAZALIM

13. ETKİNLİK

a. Metinden hareketle Alper Gezeravcı'ya ait tanıtım kartını doldurunuz.

Alper Gezeravcı 1979'da Mersin'in Silifke ilçesinde dünyaya geldi. 2001'de İstanbul Hava Harp Okulunda Elektronik Mühendisliğinde lisans eğitimini tamamladıktan sonra Amerika'da Hava Kuvvetleri Teknoloji Enstitüsünde yüksek lisans yapmıştır. Gezeravcı, 2024 yılında uzaya giden ilk Türk vatandaşı olarak tarihe geçmiştir. Uzay araştırmalarıyla ilgili olarak ülkemizin üniversite ve araştırma kurumlarının hazırlamış olduğu 13 farklı deneyi uzay ortamında gerçekleştirmiştir. Alper Gezeravcı'nın uzay ortamında gerçekleştirdiği deneylerin verileri ülkemiz ve dünyamızın geleceğine ışık tutacaktır.



Adı Soyadı: _____

Doğum Yeri: _____

Doğum Tarihi: _____

Eğitim Durumu: _____

Mesleği: _____

Gördüğü Yerler: _____

b. Okuduğunuz Türkiye şairinin şairi ile Alper Gezeravcı'nın ortak özelliklerini belirleyiniz.

c. Belirlediğiniz özelliklerden hareketle Atatürk'ün "Vatanını en çok seven görevini en iyi yapandır." sözünü açıklayan bir metni defterinize yazınız.

Metin özetlemeye yönelik etkinliklerde okunan metnin özetini yazma (f=2), dinleme metnini özetleme (içerik ve anlatımla ilgili yönerge verilmiş ve öğretmen geri bildirimi) (f=2), izlenen filmi özetleme (f=1) ve izlenen çoklu ortam ögesini özetleme (f=1) çalışmalarına yer verilmiştir.

Planlı yazmaya yönelik yazma etkinliklerinde betimleme paragrafı yazma (örnek üzerinden betimlemenin nasıl olduğunu gösterme ve planlı yazma süreci ve öğretmen geri bildirimi) (f=1), bir problemin çözümüne yönelik metni planlayarak yazma (içerikle ilgili yönerge verilmiş ve öz değerlendirme) (f=1), yazma sürecine zihinsel hazırlık yaparak yazma (yazma konusu verilmiş ve öğretmen geri bildirimi) (f=1), sunulan hedef kitle, konu ve metin türlerinden birini belirleyerek metin yazma (öğretmen geri bildirimi ve akran değerlendirme) (f=1) çalışmalarına yer verilmiştir.

Metin oluşturma dışındaki yazma etkinliklerinde görselden hareketle bir işin işlem basamaklarını yazma ($f=1$), verilen olayla ilgili kahraman oluşturma (içerik ve anlatım ile ilgili yönerge verilmiş ve öğretmen geri bildirimi) ($f=1$) ve bilgi görseli oluşturma (çalışmanın nasıl yapılacağı ile ilgili yönlendirme ve öz değerlendirme) ($f=1$) çalışmalarına yer verilmiştir. Aşağıda verilen olayla ilgili kahraman oluşturma etkinliği görülmektedir.

Şekil 9

Verilen Olayla İlgili Kahraman Oluşturma Etkinliği, Beşinci Sınıf Birinci Kitap, s. 68

4AZALIM

10. ETKİNLİK

a. Okuduğunuz kitaplardaki kahramanlarla aranızda bir bağ kurar mısınız? Nedenini söyleyiniz.

b. Aşağıdaki olayın anlatıldığı hikâye için bir kahraman oluşturunuz. Kahramanınızın özelliklerini ilgili yerlere yazınız. Yazarken aşağıdaki yönergeleri dikkate alınız.

- Anlatmak istediklerinizi kullanacağınız kelimelerin eş ya da yakın anlamlılarını tercih ederek yazınız.
- Kelime ya da kelime gruplarını yazma konunuza uygun kullanınız.

Hikâyedeki olay: Bir grup çocuk, mahallelerinde oynadıkları sokak oyunları sayesinde bir araya gelir ve güçlü bir dostluk kurar. Oyunlar, arkadaşlıklarını güçlendirir ve deneyimlerini paylaşmalarını sağlar.

Benim Kahramanım

Adı: _____

Dış görünüşü: _____

Korkuları: _____

Yetenekleri: _____

İlgi alanları: _____

Alışkanlıkları: _____

c. Yazdıklarınızı öğretmeninizin yönlendirmesiyle uygun ortamlarda paylaşınız.

d. Öğretmeninizin geri bildirimleriyle güçlü ve gelişmeye açık yönlerinizi belirleyiniz. Bu yönlerinizi sonraki etkinliklerde geliştirmeye çalışınız.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Kitapta dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik yer verilen etkinliklerle ilgili bulgular şöyledir:

Kitapta dinleme becerisi ile ilgili olarak; anlamaya yönelik etkinlikler, metni çözümlemeye yönelik etkinlikler, görselle ilgili etkinlikler, kelime/söz varlığı etkinlikleri, şiir inceleme etkinlikleri, cümlede anlam etkinliklerine yer verilmiştir. Ayrıca çoklu ortama yönelik çalışmalarda da metni anlamaya yönelik etkinlikler, metni çözümlemeye yönelik etkinlikler ve kelime/söz varlığı etkinliklerine yer verilmektedir.

Metni anlamaya yönelik etkinlikler şu alt başlıklar altında gruplandırılmıştır: dinlenen metni yorumlama, dinlediğini anlama soruları, karşılaştırmalar yapma, tahmin etme etkinlikleri, anahtar kelime etkinlikleri, metinde anlatılanı değerlendirmeye yönelik etkinlikler, sınıflandırma etkinliği, düşünceyi geliştirme yollarını belirleme ve anlama katkısını tespit etme etkinliği, metnin başlığını yorumlama ve başlık yazma etkinliği, ilişkilendirmeler yapma etkinlikleri.

Dinlenen metni yorumlama ile ilgili olarak dinlenen metnin içeriği ile ilgili yorum yapma (f=1) ve karakterin düşüncelerini anlama ve yorumlama (f=1) ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Ayrıca dinlediğini anlama soruları ile ilgili on beş çalışma bulunmaktadır.

Karşılaştırmalar yapma etkinliklerinde dinleme metni ile okuma metnini içerikle ilgili belirlenen unsurlar açısından karşılaştırma (f=1), iki metinde ortak olan kahramanları karşılaştırma (f=1), iki farklı dinleme metnindeki karakterleri karşılaştırma (f=1) ve metindeki belli bir unsuru benzerlik farklılık açısından karşılaştırma (f=2) çalışmalarına yer verilmektedir. Aşağıda dinleme metni ile okuma metnini içerikle ilgili belli hususlar açısından karşılaştırma ile ilgili bir etkinlik sunulmuştur.

Şekil 10

Dinleme Metni ile Okuma Metnini İçerikle İlgili Belli Hususlar Açısından Karşılaştırma Etkinliği, Beşinci Sınıf Birinci Kitap, s. 34

8. ETKİNLİK a. Daha önce dinlediğiniz "Oyun Durdul" ve okuduğunuz "Topsuz Basketbol Oyunu" metinleri ile ilgili istenen bilgileri yazınız.

OYUN DURDU!		TOPSUZ BASKETBOL OYUNU
	Kahramanın Karşılaştığı Sorun	
	Kahramanın Sorunla Karşılaştığında Verdiği Tepki	
	Sorunun Kim Tarafından Nasıl Çözüldüğü	

b. Olayların benzerlik ve farklılıklarını söyleyiniz.

Tahmin etkinlikleri ile ilgili olarak metnin adı ve görselinden hareketle içeriğini tahmin etme (f=2) ve metnin devamında olabilecekleri tahmin etme (f=1) çalışmalarına yer verilmektedir. Ayrıca anahtar kelimelerin tespiti ile ilgili de dört çalışma yer almaktadır.

Metinde anlatılanı değerlendirmeye yönelik etkinliklere bakıldığında problemi tespit etme ve çözüm önerileri geliştirme (f=2), metindeki olayları önemli ve önemsiz olarak ayırıştırma (f=1), olayları/düşünceleri karakterlerin bakış açısına göre değerlendirme (f=2), karakterin duygu durumunu analiz etme (f=1) ve karakterin davranışını değerlendirme (f=1) çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Aşağıda metindeki olayları önemli ve önemsiz olarak ayırıştırma ile ilgili etkinlik örneği sunulmuştur.

Şekil 11

Metindeki Olayları Önemli ve Önemsiz Olarak Ayırıştırma Etkinliği, Beşinci Sınıf İkinci Kitap, s. 26

6. ETKİNLİK

a. Filmi tekrar izleyiniz. İzleme sırasında filmde geçen olayları önemli ve önemsiz olarak sınıflandırıp aşağıdaki alanlara yazınız.

Önemli Olaylar	Önemsiz Olaylar

b. İzlediğiniz filmi olay akışına göre kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

c. Karekodu okutarak "Karagöz ve Hacivat" adlı etkileşimli içeriği yönergeler doğrultusunda tamamlayınız.



Kitaptaki etkinliklerde bilgileri sınıflandırma (f=1), düşüncüyü geliştirme yollarını belirleme ve anlama katkısını tespit etme (f=1), metnin başlığını yorumlama ve başlık yazma (f=1) ile ilgili çalışmalara da yer verildiği görülmektedir.

İlişkilendirmeler yapma ile ilgili olarak metnin içeriği ile metin dışı bilgilerini ilişkilendirme (f=1), metin içeriği ile kendi yaşantısını bağdaştırma (f=1) ve metin içeriği ile görsel eşleştirme (f=2) çalışmalarına yer verilmiştir.

Metni çözümlemeye yönelik etkinliklerde metnin bölümlerini çözümlemeye yönelik çalışmalar, metin unsurları ile ilgili çalışmalar ve konu ve ana fikir çalışmaları bulunmaktadır. Metnin bölümlerini çözümlemeye yönelik etkinliklerde serim, düğüm ve çözüm bölümlerini analiz etme (f=3) ve serim, düğüm ve çözüm bölümleri arasındaki geçiş ve bağlantıların tutarlılığını değerlendirme (f=1) ile ilgili çalışmalar yer almaktadır.

Metin unsurları ile ilgili etkinliklerde metin unsurlarının analizi ve bazı metin unsurlarının kurguya etkisi (f=1), metin unsurlarının analizi (f=1), karakter unsurunun çözümlenmesi ve yorumlanmasına yönelik çalışmalar (f=3) ve kurgudaki mekânın değişiminin incelenmesine (f=1) yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Konu ve ana fikir etkinliklerinde ise metnin ana fikrini bulma (f=2) ve metnin konusunu bulma (f=1) ile ilgili çalışmalara yer verilmektedir.

Görselle ilgili etkinliklerde görsel yorumlama (f=1), görselleştirme stratejisini kullanarak içerikle ilgili görsel çizme (f=1) etkinliklerine yer verilmiştir. Kelime ve söz varlığı etkinlikleri ile ilgili olarak ise kelime anlamı çalışması (f=1), söz varlığı çalışması (kalıplaşmış ifade) (f=2), özetleme işlevi gören kelimeler (f=1) ve metnin içeriğine uygun atasözünü açıklama (f=1) ile ilgili çalışmalara yer verilmektedir.

Şiir inceleme etkinliklerinde ise şiirdeki söz sanatlarını belirleme ile ilgili üç çalışmaya yer verilmiştir. Cümlede anlam etkinliklerinde cümle anlamını analiz etme (f=3) ve içerikten hareketle gerekçelendirme ifadelerini tamamlama (f=1) çalışmaları bulunmaktadır. Aşağıda söz sanatlarını belirleme ile ilgili bir etkinlik örneğine yer verilmiştir.

Şekil 12

Söz sanatlarını belirleme etkinliği, Beşinci Sınıf Birinci Kitap, s. 166

b. Karekodu okutarak metni dikkatlice dinleyiniz. Metni dinlerken söz sanatlarından benzetme, kişileştirme ve konuşturmanın geçtiği cümleleri belirleyerek aşağıdaki alanlara yazınız.



Kişileştirme

Konuşturma

Benzetme

Çoklu ortam metinleri ile ilgili yer verilen çalışmalar; metni anlamaya yönelik etkinlikler, metni çözümlemeye yönelik etkinlikler ve kelime/söz varlığı etkinlikleridir. Metni anlamaya yönelik etkinliklerde aşağıdaki başlıklarda çalışmalar yapılmaktadır.

Karşılaştırma etkinliklerinde içerikte sunulan bilgileri karşılaştırma (f=2) ve iki çoklu ortam unsurunu konu ve ana fikir bakımından karşılaştırma (f=1) çalışmalarına yer verilmiştir. Metin türü farkındalığına yönelik olarak çoklu ortam metnin özelliğini fark etme ile ilgili bir etkinliğe yer verilmiştir. Ayrıca çoklu ortamdaki görsellere yönelik soruları yanıtlama ile ilgili de bir etkinlik bulunmaktadır.

Metinde anlatılanı değerlendirme etkinliklerinde belirlenen ölçüte göre izleneni değerlendirme ($f=1$) ile önemli ve önemsiz bilgileri sınıflama ($f=1$) çalışmalarına yer verilmiştir. Anahtar kelimeler ve içerikteki bilgileri sınıflandırma ile ilgili olarak da ikiyeşer etkinliğe yer verilmiştir.

Metnin başlığını değerlendirme ve başlık önerme ile ilgili bir, metni anlama soruları ile ilgili de iki etkinlik bulunmaktadır. Görselle ilgili etkinliklere bakıldığında görselleştirme stratejisini kullanarak içerikle ilgili görsel çizme ($f=1$) ve görseli yorumlama ($f=1$) çalışmalarına yer verildiği görülmektedir.

Metni çözümlemeye yönelik etkinliklere bakıldığında metin unsurları ile ilgili olarak metin unsurlarını çözümleme ($f=1$) ve karakterlerin davranışlarını analiz etme ($f=2$) çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Metin yapısı ile ilgili olarak sıralı-kronolojik metin yapısını analiz etme ($f=2$) ve bilgileri sıralama ($f=1$) çalışmalarına yer verilmektedir. Konu ve ana fikir bulma ile ilgili de bir etkinliğe yer verilmiştir. Kelime ve söz varlığı etkinliklerinde bir atasözü ve deyim çalışmasına yer verilmiştir. Aşağıda sıralı-kronolojik metin yapısını analiz etme ile ilgili bir etkinlik örneği sunulmuştur.

Şekil 13

Sıralı-Kronolojik Metin Yapısını Analiz Etme Etkinliği, Beşinci Sınıf İkinci Kitap, s. 56

1. ETKİNLİK

Karekodu okutarak çoklu ortamı dinleyiniz. Öğrendiğiniz metin yapılarının analizi ve bilgileri organize etme stratejisini kullanarak bu çoklu ortama ait aşağıdaki çalışma kâğıdını doldurunuz.

Çalışma Kâğıdı

() Konu: _____

() Konuyu belirten kanıt ifadeler: _____

() Metinde konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir giriş yapılmıştır.
Evet ☐ Hayır ☐

() Belirlenen kanıt ifadeler: _____

() Doğrudan Zaman veya Öncelik-Sonralık Bildiren Kelime/Kelime Grupları

() Merdiven:
1. Adım
2. Adım
3. Adım
4. Adım

() Sonuç bölümündeki ifadeler girişte konuyu belirten ifadelerle bağlantılıdır.
Evet ☐ Hayır ☐

() Belirlenen kanıt ifadeler: _____

Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Kitapta konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yer verilen etkinliklerle ilgili bulgular şöyledir:

Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak çoğunlukla hazırlıklı konuşma etkinliklerine yer verildiği tespit edilmiştir. Belirlenen bir konu ile ilgili olarak hazırlıksız konuşma yapmaya yönelik bir etkinlik bulunmaktadır. Aşağıda hazırlıksız konuşma etkinliği görülmektedir.

Şekil 14

Hazırlıksız Konuşma Etkinliği, Beşinci Sınıf İkinci Kitap, s. 70

2. ETKİNLİK

Aşağıdaki yönergeler doğrultusunda bir anınızı anlatacağınız hazırlıksız konuşma yapınız.

- Okuduğunuz metinde yazarın çocukluğuna dair unutmadığı detay bir kura-biye kutusudur. Sizin hayatınızda büyüünce bile unutamayacağınız anılarınız var mı? Düşününüz.
- Konuşmanızı hazırlamak için 1-2 dakika zihinsel bir hazırlık yapınız.
- Konuşmanızda anınızın detaylarını ve bu anının sizin için neden önemli olduğunu açıklayınız.
- Konuşmanızı konu dışına çıkmadan sonlandırınız.



Hazırlıklı konuşma etkinliklerinde belirlenen bir konu hakkında konuşma ile ilgili bulgular şöyledir: belirlenen bir konu hakkında konuşma (f=4), belirlenen bir konu hakkında konuşma (konuşma şekli ve içerikle ilgili yönlendirme ve akran değerlendirme) (f=1), belirlenen bir konu hakkında konuşma (konuşmaya zihinsel hazırlık yapma, konuşma şekli ve içerikle ilgili yönlendirme ve akran değerlendirme) (f=1), belirlenen bir konu hakkında konuşma (konuşma şekli ve içerikle ilgili yönlendirme, akran değerlendirme ve Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile konuşma) (f=1), belirlenen bir konu hakkında konuşma (konuşma şekli ve içerikle ilgili yönlendirme ve öz değerlendirme) (f=3), belirlenen bir konu hakkında konuşma (konuşmanın içeriğini oluşturmaya yönelik sorular yanıtlama ve öz değerlendirme) (f=1), belirlenen bir konu hakkında konuşma (konuşma şekli ve içerikle ilgili yönlendirme ve öğretmen geri bildirimi) (f=1), belirlenen bir konu hakkında konuşma (konuşma şekli ve içerikle ilgili yönlendirme, öz değerlendirme ve öğretmen geri bildirimi) (f=1), belirlenen bir konu hakkında konuşma (konuşma şekli ve içerikle ilgili yönlendirme, akran değerlendirme ve öz değerlendirme) (f=3), belirlenen bir konu hakkında konuşma (akran değerlendirme) (f=1), belirlenen bir konu hakkında konuşma (öz değerlendirme) (f=1).

Hazırlıklı konuşmalarda çeşitli yöntem/tekniklerle yapılan uygulamalar şöyledir: başlatılan bir tartışmaya katılma (konuşma şekli ve içerikle ilgili yönlendirme) (f=1), rol kartlarındaki rollere göre hazırlıklı konuşma (f=1), rol kartlarındaki rollere göre hazırlıklı konuşma (konuşma şekli ve içerikle ilgili yönlendirme) (f=1) başlatılan diyalogun devamını kurgulayarak canlandırma yapma (Konuşma şekli ve içerikle ilgili yönlendirme ve öz değerlendirme ve öğretmen geri bildirimi) (f=1), verilen yer kişi, zaman öğelerinden birini seçerek bir duyguya yönelik metin hazırlama ve canlandırma (f=1), olaydaki sorunla ilgili çözüm üretme (çember tekniği ile konuşma ve öğretmen geri bildirimi) (f=1), diyalog tamamlama (konuşma ve içerikle ilgili yönlendirme) (f=1), verilen sözcük türlerinden birini seçerek o tür altındaki sözcüklerle konuşma (konuşma şekli ve içerikle ilgili yönlendirme) (f=1), çoklu ortam öğeleriyle konuşma yapma (f=5), görsel yorumlama ve sorunu çözmeye yönelik konuşma (konuşma şekli ve içerikle ilgili yönlendirme ve akran değerlendirme) (f=1), görsel yorumlama ve probleme çözüm üretme (öz değerlendirme) (f=1), iki farklı dinleme metnindeki karakterleri karşılaştırma (f=1), okunan paragraftan hareketle hayal gücünü kullanarak konuşma hazırlama (konuşma şekli ve içerikle ilgili yönlendirme ve öz değerlendirme) (f=1), izlenen videodaki karakterlerin özellikleri hakkında konuşma hazırlama (İçeriğe hazırlanmayı sağlayacak etkinlikler) (f=1), paragrafta ifade edilen sorunun çözümüne yönelik konuşma (konuşma şekli ve içerikle ilgili yönlendirme) (f=1) etkinliklerine yer verilmektedir. Aşağıda diyalog canlandırma (konuşma şekli ve içerikle ilgili yönlendirme, öz değerlendirme ve öğretmen geri bildirimi) (Şekil 15) ile ilgili bir etkinlik örneğine yer verilmiştir.

Şekil 15

Diyalog Canlandırma (Konuşma Şekli ve İçerikle İlgili Yönlendirme, Öz Değerlendirme ve Öğretmen Geri Bildirimi), Beşinci Sınıf Birinci Kitap, s. 95

5. ETKİNLİK

KONUŞALIM

a. Aşağıdaki görseli inceleyiniz ve metni okuyunuz.



CEPHEDEN MEKTUP

Hüseyin cepheye bir ağacın altında dinlenmektedir. Elinde kâğıt ve kalem, anasına mektup yazmak niyetindedir. O sırada komutanı Hüseyin'e yaklaşır. Hüseyin, tam karşısına gelip duruncaya kadar onu fark etmez. Komutanını görür görmez ayağa fırlar ve selam verir:

— Emret komutanım!

— Hüseyin, evladım, ne yazıyorsun, şiir mi?

— ...

b. Öğretmeninizin size tanıyacağı süre zarfında yukarıda verilen metindeki karşılıklı konuşmanın devamını bir arkadaşınızla kurgulayınız. Kurguladığınız karşılıklı konuşmayı arkadaşınızla aşağıdaki yönergeler doğrultusunda sınıfta canlandırınız.

- Yeni öğrendiğiniz kelimeleri kullanmaya özen gösteriniz.
- Konuşmanızda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerine yer veriniz.
- Konuşma sürecine uygun selam ve hitap ifadelerini kullanınız.
- Konuşmanızda uygun zamanda söz alıp vermeye özen gösteriniz.
- Karşılıklı konuşma sürecinde anlaşılmayan noktaları açıklığa kavuşturmak için soru sormaya özen gösteriniz.
- Canlandırmanızda konuşmanıza uygun yüz ifadelerini kullanınız ve arkadaşlarınızla göz teması kurunuz.
- Size sorulan soruları uygun biçimde cevaplayınız.



c. Karşılıklı konuşmanızı yukarıdaki yönergelere uygun bir şekilde gerçekleştirdiğinizi düşünüyor musunuz?

ç. Anlatımınızda güçlü ve gelişmeye açık yönlerinizi belirleyiniz. Öğretmeninizin geri bildirimleriyle bu yönlerinizi sonraki etkinliklerde geliştirmeye çalışınız.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2024 yılında yayınlanan OTDÖP'ye (MEB, 2024b) göre hazırlanan beşinci sınıf ders kitabında (birinci ve ikinci kitap) (MEB, 2024c) dört temel dil becerisine yönelik hazırlanmış etkinlikleri her bir becerinin geliştirilmesine yönelik yer verilen çalışmalar açısından değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada okuma becerisine yönelik olarak görsel okuma, okumada prozodi, cümlede anlam etkinlikleri, metni anlamaya yönelik etkinlikler, metni çözümlemeye yönelik etkinlikler, şiir inceleme etkinlikleri, kelime/söz varlığı etkinlikleri başlıkları ile ilgili çalışmalara yer verildiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, öğrencilere beşinci sınıf düzeyinde okumanın çeşitli boyutları ile ilgili becerilerin kazandırılmaya çalışıldığını göstermektedir. Etkinliklerde

öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel becerilerini geliştirilmeye yönelik çalışmalar hazırlanmıştır. Bu durum okuma becerisinin etkili bir biçimde geliştirilmesi açısından olumlu bir sonuçtur. OTDÖP’de (MEB, 2024b) de ortaokul düzeyinde öğrencinin akıcı okumadan eleştirel okuma düzeyine çıkarılmasının hedeflendiği ve öğretim sürecinin de buna göre düzenlendiği ifade edilmektedir. Araştırma sonucunda kitapta akıcı okuma ve okumanın diğer alt becerileri ile ilgili etkinliklere yer verildiğinin tespit edilmesi, kitaptaki etkinliklerin programın hedefleriyle örtüştüğünü göstermektedir. Benzer şekilde Batur ve Özdemir (2021) tarafından yapılan araştırmada MEB Yayınları 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin tamamının Türkçe Dersi Öğretim Programı 7. sınıf kazanımları ile uyumlu olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra daha önceki programlara göre hazırlanan ders kitaplarındaki etkinlik incelemeleriyle ilgili bazı araştırmalarda (Çarkıt, 2019; Çetinkaya, 2020; Karaca & Erdem, 2024; Tuncer & Kamçı, 2024; Yıldırım, 2021) etkinliklerin çoğunun okuma becerisiyle ilgili olduğu saptanmıştır. Mevcut araştırmadaki etkinlik sayılarına bakıldığında da okuma becerisinin ön planda olduğu görülmektedir. Ayrıca okuma becerisi ile ilgili etkinliklerin çeşitlendirilerek sunulması beceriye gereken önemin verildiğini göstermektedir.

Araştırmada yazma becerisi ile ilgili olarak cümle düzeyinde yazma etkinlikleri, paragraf düzeyinde yazma etkinlikleri, okunan metinle ilgili yazma etkinlikleri, dinlenen metinle ilgili yazma etkinlikleri, farklı metin türlerinde yazma etkinlikleri, yaratıcı yazma etkinlikleri, birden fazla uygulama içeren metin oluşturma etkinlikleri, metin özetleme etkinlikleri, planlı yazma etkinlikleri ve metin oluşturma dışındaki yazma etkinliklerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre yazma becerisinin geliştirilmesinde aşamalı bir yaklaşımın göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. OTDÖP’de (MEB, 2024b) de paragraf seviyesindeki yazma etkinliklerinde sistematik ve kademeli yazma çalışmaları yapılacağı, ilerleyen temalarda paragraf yapılarının genişletilerek metin yazma seviyesine geçileceği vurgulanmaktadır. Bu durum yazma becerisinin doğru ve kolaylaştırıcı şekilde geliştirilmesi açısından önemlidir. Nitekim Karacaoğlu vd. (2021) tarafından yapılan araştırma sonucunda kitaplarda aşamalı gelişen etkinliklere yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Aşamalı uygulamanın yanı sıra planlı yazma sürecine yönelik adımlara yer verilmesi yazma becerisinin doğru geliştirilmesi açısından çok önemlidir. Bahşi (2021) tarafından yapılan incelemede yazma etkinliklerinde süreç temelli yazma aşamalarının yeterince dikkate alınmadığı, bazı etkinliklerde hazırlık, düzeltme,

taslak ve yayımlama aşamalarına yer verildiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Karacaoğlu vd. (2021) tarafından yapılan araştırma sonucunda da etkinliklerin süreç odaklı planlanması ve öğretmenin sürece aktif bir şekilde rehberlik etmesi gerektiği vurgulanmaktadır. OTDÖP’de (MEB, 2024b) ise süreç temelli yazma ön planda tutularak plan yapma, metin (taslak) oluşturma, metni gözden geçirme (değerlendirme ve düzenleme) ve paylaşma stratejilerinin yazma amacı ve koşullarına göre ayrı ya da birlikte kullanılabileceği ifade edilmektedir. Bir metin oluşturma sürecinde bu stratejilerin bütünlük içinde kullanılması beklenir. Ancak sınıf ortamları ve koşulları düşünüldüğünde, zaman yönetimi açısından stratejilerin farklı ders saatleri ya da zamanlarda kullanılması gerekliliği ortaya çıkabilir. Bunun yanı sıra programda strateji-yöntem öğretimi ile üst düzey düşünme becerilerine yönelik çıktılarda model olarak öğretim yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2024b). Bu durum, yazma becerisinin etkili bir biçimde geliştirilmesine olanak sağlamasının yanında zaman alıcıdır. Bu sebeple de planlı yazma stratejilerinin öğretimi bazı koşullarda ayrı ayrı ele alınabilir.

Yazma becerisinin okuma ve dinleme becerileri ile ilişkilendirilerek uygulanması öğrencilerin çok yönlü beceri gelişimi açısından olumlu bir sonuçtur. Yapılan etkinliklerin tamamı göz önünde bulundurulduğunda yazma becerisinin çeşitli yöntem ve türleri ile ilgili uygulamalara yer verildiği dikkat çekmektedir. Ancak Erdoğan (2024) tarafından OTDÖP’ye (MEB, 2024b) göre hazırlanan beşinci sınıf kitabının incelendiği çalışmada programda yer alan bütün yazma yöntem ve tekniklerine kitapta yer verilmesine rağmen yöntem ve tekniklerin eşit ve dengeli bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmada kontrollü yazma çalışmalarının fazla yer aldığı, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye yönelik çalışmalara ise yeterince yer verilmediği ortaya koyulmuştur. Daha önceki Türkçe öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış kitaplardaki etkinliklere yönelik incelemelere bakıldığında yapılan bazı araştırmalarda da yazma yöntem ve tekniklerinin dengeli bir dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Aktaş & Bayram, 2021; Ateş, 2023; Coşkun & Narinç, 2018; Sarıoğlu, 2021). Her ne kadar kitaplarda farklı yöntem ve tekniklere yer verilse de bunların dengeli dağıtılması, öğrencilerin yazmayla ilgili çeşitli becerilerini geliştirmek açısından gereklidir. Araştırma sonuçları literatürden hareketle değerlendirildiğinde, mevcut araştırmada yazma etkinliklerinin aşamalı, süreç temelli ve çeşitli türlerde hazırlanmış olması, strateji öğretiminde öğretmenin model olmasının ön planda tutulması olumlu bir sonuçtur.

Araştırmada dinleme becerisi ile ilgili olarak anlamaya yönelik etkinlikler, metni çözümlemeye yönelik etkinlikler, görselle ilgili etkinlikler, kelime/söz varlığı etkinlikleri, şiir inceleme etkinlikleri, cümlede anlam etkinliklerine yer verildiği görülmüştür. Ayrıca çoklu ortama yönelik çalışmalarda da metni anlamaya yönelik etkinlikler, metni çözümlemeye yönelik etkinlikler ve kelime/söz varlığı etkinliklerine yer verildiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, öğrencilere beşinci sınıf düzeyinde dinlemenin çeşitli boyutları ile ilgili becerilerin kazandırılmaya çalışıldığını göstermektedir. Kitapta sadece dinleme metinlerine değil, çoklu ortam uygulamalarına da yer verilmiş olması, teknolojik olarak çağa uygun çalışmaların önemsendiğini göstermektedir. Bu durum günlük yaşamda her yaşta bireyin ihtiyaç duyduğu dinleme becerisinin etkili bir biçimde geliştirilmesi açısından olumlu bir sonuçtur. OTDÖP’de (MEB, 2024b) de dinleme becerisi ile ilgili olarak süreci kontrol edebilme, kurallara uygun dinleme, kelime hazinesini ve anlam oluşturma becerisini geliştirme, öz değerlendirme ve yansıtma yapma gibi becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği ifade edilmektedir. Bu durumda etkinliklerin programın uygulama esaslarıyla uyumlu olduğu söylenebilir. Çağ (2025) tarafından yapılan araştırmada beşinci sınıf Türkçe ders kitabının OTDÖP’deki (MEB, 2024b) dinleme öğrenme çıktılarını karşıladığı fakat programda belirtilen “bir öğrenme çıktısının farklı temalarda en az üç etkinlikte kullanılması” hususunun göz ardı edildiği tespit edilmiştir. Yine aynı araştırmada programda olduğu gibi ders kitabında da stratejilerin önemsendiği, okuma metinlerindeki etkinliklerle bağlantılı dinleme izleme çalışmalarının yapıldığı ifade edilmektedir. Araştırmada dinleme becerisi ile ilgili olarak düzeltilmesi gereken hususlar bulunsa da kitabın programla uyumlu olduğu vurgulanmaktadır.

Daha önceki Türkçe dersi öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış kitaplardaki etkinliklere yönelik incelemelere (Deniz vd., 2019a; Uzun vd., 2022) bakıldığında araştırma sonuçlarında kazanım ve kitaplardaki etkinliklerin uyumu konusunda bazı aksaklıkların olduğu tespit edilmiştir. Kitapların programla uyumlu bir biçimde hazırlanması materyalin hedefe ulaşmayı sağlamada etkili olması açısından önemlidir. Çağ’ın (2025) araştırmasında incelenen beşinci sınıf kitabında dinleme becerisi açısından böyle bir uyumun tespit edilmesi olumlu bir sonuç olmuştur. Araştırma sonuçları literatürden hareketle değerlendirildiğinde, mevcut araştırmada dinleme etkinliklerinde teknolojik olarak çağa uygun ve çeşitli türlerde çalışmaların yapılması olumlu bir sonuçtur.

Araştırmada konuşma becerisi ile ilgili olarak çeşitli türlerde hazırlıklı konuşma etkinliklerine yer verildiği tespit edilmiştir. Belirlenen bir konu ile ilgili olarak hazırlıksız konuşma yapmaya yönelik bir etkinlik bulunmaktadır. Hazırlıksız konuşmaya yönelik çalışmaların yok denecek kadar az olması dikkat çekici bir sonuç olmuştur. Hazırlıklı konuşma çalışmalarında ise çeşitli konularda, farklı tekniklerle konuşma çalışmalarının yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca hazırlıklı konuşma çalışmalarının çoğunda konuşma şekli ve içerikle ilgili yönlendirme, akran değerlendirme, öz değerlendirme ve öğretmen geri bildiriminden biri veya birkaçına yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum konuşma çalışmalarının yönlendirici olduğu ve değerlendirmeye önem verildiğini göstermesi bakımından önemlidir. OTDÖP’de (MEB, 2024b) konuşma becerisi ile ilgili olarak derslerde öğretmenin konuşma etkinliklerinin tamamını değerlendirilmesinin eğitimin verimli olması ve öğretmene süreç içinde nesnel bir değerlendirme ortamı yaratması açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır. Yine programda “öğrencinin konuşma öncesi, sırası ve sonrasını kapsayan tüm konuşma süreci basamaklarını bütüncül bir şekilde uygulaması sağlanır.” (MEB, 2024b, s. 8) denilerek öğretim sürecinin planlı ve öğrenciyi yönlendirici şekilde olması gerektiği vurgulanmaktadır. Etkinliklerin de belirtilen bu hususları karşıladığı tespit edilmiştir.

Daha önceki Türkçe dersi öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış kitaplardaki etkinliklere yönelik incelemelere bakıldığında konuşma becerisinde kullanılan yöntemler ile ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Aktaş ve Bayram (2021) tarafından yapılan araştırmada da mevcut araştırmada olduğu gibi hazırlıklı konuşma çalışmalarına fazlaca yer verildiği görülmektedir. Ancak burada hazırlıklı konuşmanın çeşitli şekillerde farklı konuşma yöntemlerini kapsayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin eleştirel konuşma yöntemini uygulamak için hazırlık yapmak gerekir. Bu durumda mevcut çalışmada konuşma etkinlikleri yöntemler özelinde değerlendirilmemiştir.

Literatürde konuşma etkinliklerindeki yöntemler ve etkinliklerin kazanımlara uygunluğu ile ilgili de çeşitli araştırmalar (Coşkun & Narinç, 2018; Doğan & Sinan, 2024a, 2024b; Eyüp & Kansızoglu, 2021; Karaca & Erdem, 2024; Kavruk & Yıldırım, 2021; Sarıoğlu, 2021; Yıldırım, 2021) yürütülmüştür. Bazı araştırmalarda (Coşkun & Narinç, 2018; Doğan & Sinan, 2024a; Eyüp & Kansızoglu, 2021; Karaca & Erdem, 2024) konuşma etkinliklerinin kazanımlara uygun olarak hazırlandığı ve yöntemlerin dengeli dağılmadığı tespit edilmiştir.

Ayrıca Doğan ve Sinan (2024a) ile Eyüp ve Kansızoglu'nun (2021) araştırma sonuçları farklı türlerde etkinliklere yer vermesi bakımından mevcut araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Eyüp ve Kansızoglu (2021) ile Kavruk ve Yıldırım (2021) tarafından yapılan araştırmalarda bazı kazanımlarda yığılma olurken bazı kazanımlara hiç yer verilmediği, hazırlıklı konuşma kazanımları üzerinde fazla durulduğu sonucuna varılmıştır. Mevcut çalışmada da hazırlıklı konuşmaya yönelik çeşitli türlerde etkinliklerin hazırlandığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları literatürden hareketle değerlendirildiğinde, mevcut araştırmada konuşma etkinliklerinin farklı konu ve türlere göre hazırlanması, konuşma becerisinin bir süreçte dayanması ve etkinliklerin öğrencileri yönlendirici nitelikte hazırlanması olumlu bir sonuçtur.

Sonuç olarak, OTDÖP'ye (MEB, 2024b) göre hazırlanan beşinci sınıf ders kitabındaki (birinci ve ikinci kitap) (MEB, 2024c) etkinliklere yönelik yapılan inceleme sonucunda dört temel dil becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak çeşitlendirilmiş, çağın teknolojisi ve ihtiyaçlarına uygun, beceri alanlarının özelliklerini dikkate alan, öğrencilerin ihtiyaç duyacakları temel ve üst düzey becerileri kazandırabilecek nitelikte etkinliklerin hazırlandığı tespit edilmiştir. Nitekim Gökçe ve Gülay (2024) da kitabın dört temel dil becerisini geliştirici yönüne vurgu yapmaktadır. Araştırmada Kademeli Sorumluluk Devri Modeli (KSDM) ile öğrenme kalıcılığının artırılarak yeni bir yaklaşımla beceri kazandırıldığı vurgulanmaktadır. Yine aynı araştırmada etkinliklerde modern öğretim yöntemlerine yer verildiği ve yapılan etkinliklerin gerçek yaşama hitap eden etkinlikler olduğu ifade edilmektedir. Mevcut araştırmada bütün beceri alanlarındaki etkinlikler genel olarak değerlendirildiğinde, etkinlik yoğunluğunun sınıf içi uygulamalarda zaman yönetimi açısından zorluk çıkarabileceği düşünülebilir. Ayrıca sınıf mevcutları düşünüldüğünde KSDM'nin uygulanmasında bazı konularda zorluklar çıkabileceği öngörülebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Okullardaki sınıf koşulları göz önünde bulundurularak özellikle fazlaca yer verilen etkinlik türlerinde sayı azaltılabilir.
- Türkçe ders saati ve sınıf koşulları göz önünde bulundurularak KSDM'nin dört aşamalı uygulama süreci daha kolaylaştırıcı olacak şekilde revize edilebilir.

- Ders kitaplarındaki etkinliklere yönelik olarak çeşitli becerilerde yöntemler, kazanımlara uygunluk, etkinliklerin nicel ve nitel görünüşleri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Daha sonraki yıllarda uygulamaya koyulacak 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarına ve bu kitaplardaki etkinliklere yönelik araştırmalar yürütülmelidir.

Extended Summary

Introduction

Textbooks are one of the most important materials used in the education and teaching process (Çarkıt, 2019; Doğan & Sinan, 2024a, 2024b; Elshegmani, 2023; Gholampour & Mehrabi, 2023; Grammatosi, 2019; Mardiyana et al., 2023; Tuncer & Kamçı, 2024). Textbooks can be said to be the primary source in achieving the objectives of the curriculum, providing students with higher-order thinking skills, developing language skills (Çarkıt, 2019), guiding teachers and students in the teaching and learning process (Japeli Pavešić & Cankar, 2022), and offering versatile and complementary functions (Grammatosi, 2019).

When the related literature is examined, it is seen that various studies have been conducted on the activities in Turkish textbooks. Some of these studies are related to textbooks prepared according to the former curriculum, while some of them are related to fifth grade textbook (first book and second book) prepared according to the Secondary School Turkish Curriculum (Grades 5, 6, 7, and 8) (MEB, 2024b) published in 2024.

When the studies on the subject are examined, it is seen that there are also studies on listening and writing skills in the studies on the activities in the fifth grade textbook (first book and second book) (MEB, 2024c) prepared according to the Secondary School Turkish Course Curriculum (5th, 6th, 7th, and 8th grades) published in 2024. However, there is no study that examines the four basic language skills in the book in a holistic way. Considering this deficiency in the field, the aim of this research is to evaluate the four basic language skills activities in the fifth grade textbook (first and second books) (MEB, 2024c) prepared according to the Secondary School Turkish Course Curriculum (5th, 6th, 7th, and 8th grades) (MEB, 2024b) published in 2024 in terms of the studies included for the development of each skill. Thus, an attempt will be made to present a general framework for the learning and teaching process in the book in terms of the four basic language skills. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What kind of activities are included in the book to develop reading skills?
2. What kind of activities are included in the book to develop writing skills?
3. What kind of activities are included in the book to develop listening skills?
4. What kind of activities are included in the book to improve speaking skills?

Methodology

In the research, Turkish fifth-grade textbook (first book and second book) (MEB, 2024c) were evaluated using the document review method. The activities prepared for the four basic language skills in the books were analyzed in terms of the studies included. All activities related to the four basic language skills in the book were examined one by one, and the type of work they included for the relevant skill was evaluated and coded.

Data were recorded on coding forms prepared by the researcher. In the first form, the activities examined for the four skills were coded separately. Coding was then completed by creating a second form in which the codes could be organized according to themes. In order to ensure reliability in the research, the data were coded by two separate researchers. As a result of the calculation, the reliability ratio was found to be 0.86. This rate shows that the coding is reliable.

Findings

Regarding reading skills, the book include visual reading, prosody in reading, sentence meaning activities, activities aimed at understanding the text, activities aimed at analyzing the text, poetry analysis activities, and word/vocabulary activities. Regarding writing skills, sentence-level writing activities, paragraph-level writing activities, writing activities related to the read text, writing activities related to the listened text, writing activities in different text types, creative writing activities, text creation activities with more than one application, text summarization activities, planned writing activities, and writing activities other than text creation are included.

In the book, regarding listening skills; activities aimed at understanding, activities aimed at analyzing the text, activities related to visuals, word/vocabulary activities, poetry analysis activities, and sentence meaning activities are included. In addition, activities aimed at understanding the text, activities aimed at analyzing the text, and vocabulary/word activities are included in multimedia

studies. It has been determined that prepared speaking activities are mostly used to develop speaking skills. There is an activity for making an impromptu speech on a specified topic.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

When the results obtained regarding reading skills are examined, it is seen that an attempt is made to provide students with skills related to various dimensions of reading at the fifth-grade level. In the activities, studies were prepared to develop the cognitive and metacognitive skills of the students. This is a positive result in terms of effectively developing reading skills. In the Secondary School Turkish Course Curriculum (5th, 6th, 7th, and 8th grades) (MEB, 2024b), it is stated that the aim is to take the student from fluent reading to the level of critical reading at the secondary school level, and the teaching process is organized accordingly.

When the research results on writing skills are examined, it is seen that in the current study, writing activities are prepared in stages, process-based and in various types, and the teacher's role as a model in strategy teaching is emphasized. As a matter of fact, the importance of these issues has been revealed in the studies (Bahşi, 2021; Erdoğan, 2024; Karacaoğlu et al., 2021).

When the research results on listening skills are examined, it is seen that there is an attempt to teach students skills related to various dimensions of listening at the fifth-grade level. It is understood from the multimedia applications in the book that contemporary activities are included. This is a positive result in terms of effectively developing the listening skills needed by individuals of all ages in daily life. At the same time, it can be said that the activities are compatible with the application principles of the curriculum. Similar research results on the subject (Çağ, 2025) also support the current research result.

In the research, it was determined that various types of prepared speaking activities were included in relation to speaking skills. There is an activity for making an impromptu speech on a specified topic. A striking result was that there were very few, if any, studies on unprepared speaking. It has been determined that in prepared speech studies, speech studies are carried out on various topics and with different techniques. In some studies in the literature (Aktaş & Bayram, 2021; Eyüp & Kansızoğlu, 2021; Kavruk & Yıldırım, 2021), it was concluded that there was too much emphasis on prepared speech studies.

As a result of the research, it has been determined that activities have been prepared to develop the four basic language skills, are diversified, appropriate to the epoch, take into account the characteristics of the skill areas, and provide the basic and high-level skills that students will need. It was anticipated that the intensity of activities in the book and the Gradual Release of Responsibility Model might cause some difficulties in the implementation process. In summary, the following recommendations were made based on the results obtained from the research: More research should be done on textbook. The number of activities can be adjusted, especially by taking into account very repetitive activities. The four-stage implementation process of the Gradual Transfer of Responsibility Model can be revised.

Etik Beyanı: Bu çalışmada Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımı ve tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

Etik Kurul İzni: Bu çalışmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplandığı için etik kurul izni gerekmemektedir.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazar, makale yazma sürecinde yapay zekâdan herhangi bir yardım almamıştır.

Kaynakça

- Aktaş, E. & Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: Konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.16916/aded.813456>
- Ateş, M. (2023). Yazma becerisinin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinde kullanımının incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1173-1182. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.105>
- Bahşi, N. (2021). Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin incelenmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(87), 15-32. <https://doi.org/10.29228/JASSS.52773>
- Batur, Z. & Özdemir, P. (2021). Türkçe ders kitabı etkinliklerinin kazanımlarla örtüşme durumları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 47-68.
- Bayram, B. & Aktaş, E. (2021). Anlama becerisi açısından okuma ve dinleme/izleme stratejilerinin Türkçe ders kitaplarındaki yeri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1823-1848. <https://doi.org/10.26466/opus.814783>
- Berk, Ş. & Özer, B. (2024). “Türkiye yüzyılı” maarif modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin nitel bir değerlendirme. *Tarih Okulu Dergisi*, 17(73), 3241-3256. <https://doi.org/10.29228/joh.78177>
- Coşkun, H., & Nariç, F. N. (2018). 2017 Türkçe öğretim programı esas alınarak hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma ve konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 409-427.
- Çağ, H. D. (2025). 2024 Ortaokul Türkçe öğretim programındaki dinleme/izleme öğrenme çıktılarının 5. sınıf ders kitabındaki görünüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 249-265. <https://doi.org/10.16916/aded.1588343>

- Çarkıt, C. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı çerçevesinde hazırlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1368-1376. <https://doi.org/10.17755/esosder.516915>
- Çetinkaya, V. (2020). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin tür ile kazanımlar açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Çevik, A. & Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286. <https://doi.org/10.16916/aded.288848>
- Çiçek, S. (2024). Türkçe dersi öğretim programları ile Türkçe ders kitaplarında ses olayları konusunun öğretimi ve işlevsel dilbilgisine göre etkinlik önerileri. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8[Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı], 200-222. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.1582449>
- Deniz, K., Tarakcı, R. & Karagöl, E. (2019a). Dinleme/izleme kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 18-32.
- Deniz, K., Tarakcı, R. & Karagöl, E. (2019b). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708. <https://doi.org/10.16916/aded.569153>
- Doğan, F. N. & Sinan, A. T. (2024a). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 39, 26-46. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1471641>
- Doğan, F. N. & Sinan, A. T. (2024b). Konuşma yöntem ve teknikleri bakımından Türkçe ders kitapları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(2), 38-56. <https://doi.org/10.29228/ijlet.1462832>
- Elshegmani, F. (2023). *Evaluating the effectiveness of English coursebook speaking activities for developing Libyan secondary school learners' oral fluency* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Leicester.

- Erdoğan, Ö. (2024). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yöntem ve teknikler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(4), 32-42. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.78451>
- Eyüp, B. & Kansızoglu, N. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 366-385. <https://doi.org/10.24315/tred.732498>
- Geçimli, M. & Kayahan Yüksel, D. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem-değer-eylem çerçevesi: güz dönemi 5. sınıf Türkçe ders kitabı bağlamında bir inceleme. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 8(4), 160-174. <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.20.9>
- Gholampour, S., & Mehrabi, D. (2023). Literature review of elt textbook evaluation. *MEXTESOL Journal*, 47(2), 1-7.
- Gökçe, B., & Gülay, E., (2024, 3-5 Ekim). *Türkiye yüzyılı maarif modeli'ne göre hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki yenilikler* [Bildiri sunumu]. II. Uluslararası Dede Korkut Eğitim Araştırmaları Kongresi, Bayburt.
- Grammatosi, F. (2019). *Teachers and coursebook use: the role of the coursebook and its implications for materials development and teacher training* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Essex.
- Japeli Pavešić, B., & Cankar, G. (2022). Textbooks and students' knowledge. *CEPS Journal* 12(2), 29-65. <https://doi.org/10.25656/01:25211>
- Karaca, K. S. & Erdem, İ. (2024). 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma ve yazma etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) doğrultusunda incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(4), 103-127. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.78384>
- Karacaoğlu, M.Ö., Dağ, M. & Uzun, O. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 96-126. <https://doi.org/10.21733/ibad.852233>
- Karagöl, E. & Tarakcı, R. (2018). Yazma becerisi kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(4), 87-100.

- Karagöl, E., & Tarakcı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Milli Eğitim* , 48(222), 149-171.
- Kavruk, H. & Yıldırım, N. (2021). Türkçe öğretim programındaki konuşma kazanımlarının ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerine yansması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(2), 159-174. <https://doi.org/10.29228/ijlet.51274>
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Maděřičová, I. (2013). *The proportion of language skills in English textbooks at lower secondary schools* [Unpublished master's thesis]. Masaryk University.
- Mardiyyana, T., Fauziati, E., Prastiwi, Y., & Minsih, M. (2023). A content analysis of the language quality of thematic textbooks for elementary school students. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 17(2), 229-240. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v17i2.20573>
- Memiş, M., & Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 Türkçe Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Öğretim Programı'nın karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(2), 176-199. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.76352>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded source book: Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. MEB Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024b). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024c). *Türkçe beşinci sınıf ders kitabı (birinci ve ikinci kitap)*. MEB Basımevi.

- Ömeroğlu, A. F. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konularına yönelik etkinliklerin geliştirilme düzeyi ve metinlerle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(2), 313-329. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.56>
- Pirzad, F., & Abadikhah, S. (2022). An evaluation of Iranian tenth-grade english textbook: with a focus on language skills, activities and teachers' perceptions. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 14(29), 213-239. <https://doi.org/10.22034/ELT.2021.50068.2475>
- Sarıkaya, B. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerin değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 563-580. <http://dx.doi.org/10.14222/Turkiyat4047>
- Sarioğlu, A. İ. (2021). *Dil becerileri öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin Türkçe ders kitaplarında kullanımının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Soysal, H. & Akbulut, S. (2024). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe ve sosyal bilgiler ders kitaplarında sürdürülebilir kalkınma amaçlarının görünümü. *Journal of Emerging Educational Studies*, 1(1), 33-46. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14563283>
- Tuncer, M. & Kamçı, F. (2024). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabının dört temel beceri (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ve etkinlikler açısından incelenmesi. *Euroasia Journal Of Social Sciences & Humanities*, 11(36), 10-21. <http://doi.org/10.5281/zenodo.11213623>
- Uzun, O., Aytan, T. & Ungan, S. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme etkinliklerinin Türkçe öğretim programı doğrultusunda incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 366-401. <https://doi.org/10.21733/ibad.1132465>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, N. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerinin dil becerilerine dağılımı üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1445-1456.
- Zohrabi, M. (2011). Coursebook development and evaluation for English for general purposes course. *English Language Teaching*, 4(2), 213-222. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n2p213>

Sistem Düşüncesi ve Okuryazarlık Becerileri Açısından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Celile Eren ÖKTEN¹, Mehmet Önder KARACAOĞLU²

¹ Doç. Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, celileokten@gmail.com , ORCID: 0000-0002-5541-648X

² Dr., Millî Eğitim Akademisi, mehmetonder25@gmail.com , ORCID: 0000-0002-4461-6021

Gönderilme Tarihi: 30.05.2025 Kabul Tarihi: 17.12.2025 DOI:10.37669/milliegitim.1709520

Atf: “Ökten, C. E. & Karacaoğlu, Ö. M. (2025). Sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri açısından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Millî Eğitim*, 54(1), 579-624. DOI: 10.37669/milliegitim.1709520”

Öz

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), ortak metin ve derslere ilişkin öğretim programları ile birlikte hazırlanmış; 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. TYMM; programlar arası bileşenler olarak ifade edilen “sosyal-duygusal öğrenme becerileri, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, okuryazarlık becerileri” üzerine yapılandırılmıştır. Bu araştırmada TYMM’nin sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. TYMM’nin bu bağlamda değerlendirilmesiyle Türkçe öğretmenlerine programın uygulanması sürecinde rehberlik edecek bir içerik sunulması amaçlanmaktadır. Böylelikle programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin program ve ders kitapları ekseninde “sistem düşüncesi”ni doğru şekilde kurgulayabilmelerine katkı sağlanmış olacaktır. Çalışma kapsamında TYMM Ortak Metni, program okuryazarlığı kılavuzları, Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (OTDÖP) ve ders kitapları nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen veriler tematik analiz yaklaşımı temel alınarak çözümlenmiştir. Bu kapsamda TYMM’nin öğrencilerin farklı okuryazarlık becerileriyle donatılması hedefine ilişkin yeterliliklerle yapılandırılmış olduğu görülmüştür. Model kapsamında sistem düşüncesi içerisinde farklı okuryazarlık becerilerinin tanımlandığı, tasnif edildiği ve bunlara ilişkin göstergelerin yer aldığı saptanmıştır. Bu analizler ışığında Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (OTDÖP) ve ders kitapları okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmiş ve yorumlanmıştır. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (OTDÖP) içerisinde okuryazarlık becerilerinden sekiz tanesine yer verildiği, hazırlanan ders kitaplarında da buna uygun içeriklerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu aşamadan sonra hazırlanacak olan ders araç gereçlerinde etkileşimli içeriklerde okuryazarlık becerilerine ve bunları geliştirecek etkinliklere yer verilmesinin sistem düşüncesinin daha etkin bir şekilde kazandırılmasına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: ders kitabı, okuryazarlık becerileri, ortaokul Türkçe dersi öğretim programı, sistem düşüncesi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

*Bu çalışma 11-12 Ocak 2025 tarihlerinde Boğaziçi Üniversitesinde gerçekleştirilen İstanbul Eğitim Araştırmalar Kongresi’nde sunulmuş olan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Sistem Düşüncesi ve Okuryazarlık Becerileri Ekseninde İncelenmesi” başlıklı sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

The Century of Türkiye Education Model Middle School Turkish Curriculum in Terms of Systems Thinking and Literacy Skills

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The Century of Türkiye Education Model (TYMM) was developed in conjunction with teaching programs for common texts and courses and has been implemented since the 2024-2025 academic year. TYMM is structured around “social-emotional learning skills, virtue-value-action framework, literacy skills” expressed as cross-curricular components. This study aims to evaluate TYMM in terms of systems thinking and literacy skills. By evaluating TYMM in this context, the aim is to provide Turkish teachers with content that will guide them in the implementation process of the program. Thus, it will contribute to the teachers, who are the implementers of the program, being able to correctly construct “systems thinking” based on the program and textbooks. Within the scope of the study, the TYMM Common Text, program literacy guides, the Middle School Turkish Language Course Teaching Program (OTDÖP), and textbooks were examined using document analysis, a qualitative research method. The data obtained were analyzed based on a thematic analysis approach. In this context, it was observed that the TYMM was structured with competencies related to the goal of equipping students with different literacy skills. Within the scope of the model, it was determined that different literacy skills were defined and classified within a systems thinking framework and that indicators related to these skills were included. In light of these analyses, the Middle School Turkish Language Teaching Program (OTDÖP) and textbooks were examined and interpreted in the context of literacy skills. It was determined that eight literacy skills are included in the Middle School Turkish Language Teaching Program (OTDÖP) and that the prepared textbooks use content appropriate to this. It is considered that including literacy skills and activities that develop them in interactive content in the teaching tools to be prepared after this stage will contribute to the more effective acquisition of systems thinking.

Keywords: literacy skills, secondary school Turkish course curriculum, systems thinking, textbooks, the Century of Türkiye Education Model

Giriş

Türkiye Yüzyılında Eğitimde Dönüşüm: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

21. yüzyılda hızla değişen dünya düzeni; ekonomik, teknolojik, kültürel ve sosyal alanlarda önemli dönüşümlere yol açarken eğitim sistemlerinin bu değişime ayak uydurmasını da zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda “Türkiye Yüzyılı” olarak adlandırılan Türkiye Cumhuriyeti’nin ikinci yüzyılında eğitim sisteminin, çağın gereksinimlerine hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yanıt verebilecek bir yapıya kavuşması amacıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) geliştirilmiştir. Bu amaçla yapılandırılan TYMM; toplumun sosyal, kültürel ve

ekonomik gelişimini destekleyecek yeni yaklaşımları bünyesinde barındırmayı hedeflemektedir. TYMM, bireylerin sadece bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerilerini değil; aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, yenilikçilik, girişimcilik, kültürel farkındalık ve değer temelli bir anlayış geliştirmelerini önceliklendirmektedir. Bu çerçevede TYMM; millî ve manevi değerleri evrensel bilgiyle harmanlayan, insan odaklı, dinamik ve sürdürülebilir bir eğitim sistemi inşa etmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024a).

TYMM'nin temel özelliklerinden biri, eğitimde kapsayıcılığı artırarak tüm bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilecekleri bir ortam sağlamaktır. Eğitimde fırsat eşitliğini esas alan yaklaşım; akademik başarı ile birlikte bireylerin sosyal becerilerini, liderlik yetkinliklerini ve topluma katkı sağlayabilecek değerler geliştirebilmelerini önemser. Bu yönüyle model, bireylerin çağın teknolojik ve bilimsel gerekliliklerine uyum sağlamasını desteklerken aynı zamanda toplumun kültürel dokusunu koruyarak küresel rekabet ortamında etkin bir rol üstlenmesini de hedeflemektedir (MEB, 2024a).

TYMM, “Yerelden Evrensele” ilkesi doğrultusunda şekillenmiş bir yapıyı temsil etmektedir. Bu ilke; TYMM'nin “Köklerden Geleceğe” anlayışıyla insanı odağa almakta, aynı zamanda yerel değerleri ve özgünlükleri korumaya önem vermektedir. Teknolojik yenilikler, dijitalleşme, çevre bilinci ve sürdürülebilir kalkınma gibi çağdaş gereksinimlerin eğitim sistemine dâhil edilmesi modelin yenilikçi yönünü oluşturmaktadır; kadim değerler, medeniyet, kültürel miras ve etik anlayışın eğitimin temel taşları olarak konumlanması modelin kültürel ve değer temelli yönünü güçlendirmektedir. Beceri geliştirme süreci ve yetkinlik temeline oturtulan bu model; millî manevi değerlerin yaşandığı huzurlu ailelerden oluşan bir toplum, içsel ahenge sahip huzurlu insanlar ve çevre dostu yaşantıların olduğu yaşanabilir bir çevre inşa etmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024a). Odağında insan olan bu yaklaşım; adil, sorumluluk sahibi, saygın ve saygılı bireylerle mümkün olabilecektir. İnsanın bu değerlerle tekâmül etmesi, madde ve mana boyutlarıyla yetkin ve erdemli bir birey hâline gelmesi hedefini de beraberinde getirecektir.

Sistem Düşüncesi ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Sistem düşüncesi, bir bütünü oluşturan parçalar arasındaki ilişkileri anlamaya yönelik bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Meadows, 2008). Bu yaklaşım; karmaşık sistemlerin dinamiklerini, bileşenlerini ve bu bileşenlerin birbirleriyle olan etkileşimlerini incelemeye odaklanır (Stermann, 2000). Başka

bir ifadeyle sistem düşüncesi, bireylerin olayları ve olguları yalıtılmış bir biçimde değil; daha geniş bir bağlam içinde ele almalarını sağlar (Senge, 1990). Özellikle karmaşık problem alanlarının çözümünde etkili bir yaklaşım olan sistem düşüncesi; bireylerin neden-sonuç ilişkilerini analiz etme, uzun vadeli etkileri öngörme ve disiplinler arası bir perspektif geliştirme becerilerini geliştirir (Arnold vd., 2015). Richmond (1994), sistem düşüncesi yaklaşımını dört temel dinamik üzerine dayandırır:

Görsel 1

Richmond'un Temellendirdiği Sistem Düşüncesi



Richmond'a (1994) göre bu yapı;

- parçaların birbiriyle olan ilişkisinin çözümlemesini yapmaya ve bu ilişkilerin bütün üzerindeki etkilerini anlamaya dayalı bütünsel bir bakış açısı,
- sistemlerin zaman içerisinde nasıl değiştiğini ve evrildiğini kavramayı esas alan dinamik bir düzenek,
- sistem dışından gelen etkilerin sistemi nasıl dönüştürebileceğini analiz etmeye kurgulanmış geri bildirim mekanizmaları,
- farklı disiplinlerden gelen bilgileri bütünleştirerek daha kapsamlı çözümler üreten disiplinler arası bir yaklaşım sunmaktadır.

Bu kurguyla temellendirilen sistem düşüncesi özellikle eğitim, sağlık, sürdürülebilirlik ve organizasyonel gelişim alanlarında farklı şekillerde uygulanmaktadır. Eğitim öğretim süreçlerindeki sistem düşüncesi ise beceri geliştirme yaklaşımının tüm bileşenleriyle bir araya getirilmesi olarak ifade edilebilir. Sistem düşüncesi aynı zamanda bireyin, olayların neden-sonuç ilişkilerini ve sistemlerin dinamik yapısını kavrayabilmesini hedefler. Senge (1990) sistem düşüncesini, bireylerin bir bütün çerçevesinde olayları değerlendirme yetisi olarak tanımlamış ve bu becerinin eğitimde kritik bir yere sahip olduğunu vurgulamıştır.

Sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri; bireylerin karmaşık problemleri anlaması, bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirebilmesi ve etkili çözümler üretmesi açısından birbirini tamamlamaktadır. Bu iki kavramın birleştirilmesi, özellikle eğitim alanında yenilikçi yaklaşımlar geliştirilmesine imkân tanımaktadır. Okuryazarlık becerilerini edinme temeline dayanan sistem düşüncesi; öğrencilerin karmaşık metinleri analiz etmelerini, çok boyutlu problemleri anlamlandırmalarını ve çözümler üretmelerini kolaylaştırabilmektedir (MEB, 2024a). Dolayısıyla sistem düşüncesi ile donatılmış bireyler, çok yönlü okuryazarlık becerilerini etkin biçimde kullanarak bilgiyi anlamlandırma ve anlam üretme süreçlerinde daha yüksek düzeyde bilişsel yetkinlik sergiler. Bireyin eğitim öğretim süreci boyunca okuryazarlık becerilerini edinmesi ile sistem okuryazarı olması hedeflenmektedir. Okuryazarlık becerilerini edinmiş bireylerden sadece yazılı metinleri anlama/yorumlama değil bilgiye erişme, bilgiyi anlama, analiz etme, değerlendirme ve yeni bağlamlarda kullanabilme yeterliğini kapsayan çok yönlü ve işlevsel bir yetkinlik beklenmektedir. TYMM çerçevesinde okuryazarlık ; bireylerin anlam üretme, düşünsel derinlik kazanma, toplumsal katılım sağlama ve yaşam boyu öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma işlevi görür (MEB, 2024a). Bu yönüyle okuryazarlık, bilişsel becerilerle değer temelli bir anlayışı bütünleştirerek bireyin entelektüel gelişimini ve toplumsal sorumluluğunu destekleyen temel bir yetkinlik alanı olarak sistem düşüncesini vücuda getirmektedir.

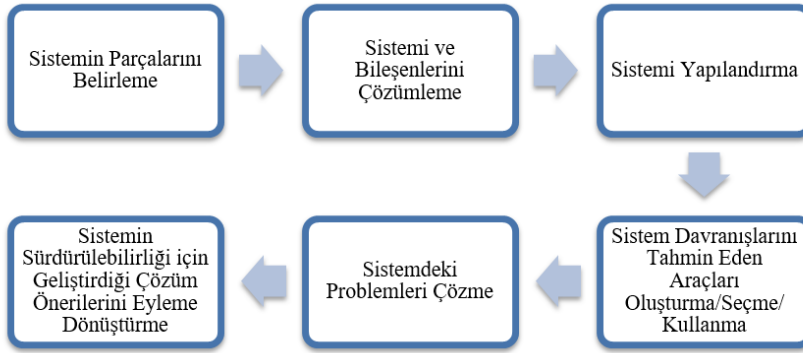
Sistem düşüncesi, TYMM’de programlar arası bileşen olarak öğretim programlarını zenginleştirecek şekilde yer almaktadır (MEB, 2024a). TYMM’de sistem okuryazarlığı ile geliştirilmek istenen sistem düşüncesi; dört temel durumun anlaşılmasını, aynı zamanda eylem ve davranışa dönüştürülmesini amaçlamaktadır. Bu durumlar;

- sistemin farkında olunması,
- sistemi oluşturan parçaların bilinmesi,
- sistemi oluşturan parçalar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi,
- sistemin amacının ve işlevinin anlaşılmasıdır.

Bu bağlamda TYMM’de sistem okuryazarlığı, sistem düşüncesini oluşturan altı bütünselik beceri ile kurgulanmıştır (MEB, 2024c).

Görsel 2

Sistem Düşüncesini Oluşturan Bütünselik Beceriler



TYMM, bütünselik becerileri destekleyen süreç bileşenleri ile sistem düşüncesini yapılandırmaktadır. Programın temel bileşenleri, bunları destekleyen bütünselik beceriler ve süreç bileşenlerinden oluşmaktadır. Sistemin farkında olma ve sistemi tanıma ile başlayan bu süreç sistem parçalarının ilişkilerini belirleme, mantıksal ilişkiler ortaya koyma aşamalarından geçerek kademe kademe eylemselliğe doğru ilerlemektedir. En son aşamada bireyden beklenen sistemin sürdürülebilirliği için geliştirdiği çözüm önerilerini eyleme dönüştürebilmesidir.

Sistem Düşüncesi ve Okuryazarlık Becerileri

“Sistem düşüncesi/okuryazarlığı” kavramsal olarak öğretim programlarında farklı okuryazarlık becerilerinin bir model içinde ele alınmasını ve öğrencilere kazandırılmasını amaçlamaktadır. TYMM; bireylerin bu doğrultuda çevresel, ekonomik ve sosyal sistemler arasındaki etkileşimleri kavramasını hedeflemekte ve çok disiplinli bir eğitim anlayışını benimsemektedir (MEB,

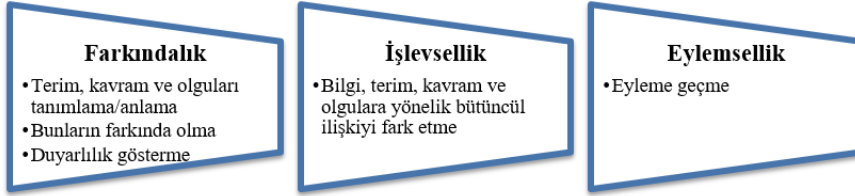
2024a). Bu anlayış TYMM’de (2024a) okuryazarlık becerilerinin değerlerle harmanlanarak bireylerde bir kimlik bilinci oluşturulması gayesine hizmet etmektedir. Bireyin küresel ölçekte etkileşim kurabilecek bilgi ve becerileri kazanması hedeflenirken aynı zamanda millî ve kültürel değerlerin, tarihî mirasa bağlılığın korunması da öncelikli amaç olarak benimsenmektedir. Şeffaf, kapsayıcı ve esnek öğretim programlarının temel alındığı bu modelde; teknoloji tabanlı eğitim uygulamaları, eleştirel düşünme becerileri ve problem çözme yetkinlikleri öne çıkmaktadır.

TYMM’de (2024a) yer alan sistem düşüncesi, sistem okuryazarlığı kavramı temelinde yetkin ve erdemli insanın edinmesi gereken becerileri bir araya getirmektedir. TYMM’de öğrenme çıktıları, sosyal-duygusal beceriler ve eğilimler; okuryazarlık becerileri ile bütünleşik bir yapıda sunulmaktadır. Dünyada eğitimde değişen normlar ile sistem okuryazarı bireylere duyulan ihtiyaç arttığından TYMM’de sistem okuryazarı öğrencilerin bu doğrultuda yetiştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda en önemli bileşenler, aynı zamanda eğitim sürecinde bireylerin sahip olması gereken en kritik becerilerden biri olan okuryazarlık becerileridir (Güneş, 2019a).

Okuryazarlık kavramı; bireylerin bilgiye dayalı karar verme, karmaşık sorunlara çözüm bulma ve etkin iletişim kurma gibi yetkinliklerini geliştirmeyi hedefleyen bir yapıya sahiptir (Kurbanoğlu, 2010, s. 727). Okuryazarlık, geleneksel anlamıyla okuma ve yazma yeteneğini ifade etse de günümüzde bu kavram bilgiye erişim, bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirme, yorumlama ve yeni bilgiler üretme becerilerini de kapsayacak şekilde genişlemiştir (Nutbeam, 2000; UNESCO, 2006). Zira okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi; bireylerin topluma etkin bir biçimde katılması, ekonomik başarı elde etmesi ve yaşam boyu öğrenme süreçlerini desteklemeleri açısından kritik bir öneme sahiptir (OECD, 2019b). Bu doğrultuda okuryazarlık becerileri dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, finansal okuryazarlık ve bilimsel okuryazarlık gibi çok boyutlu bir yapıda ele alınmaktadır. Zorunlu eğitim sistemleri, öğrencilere bu becerileri kazandırırken aynı zamanda bireyleri bilgi toplumunun aktif katılımcıları hâline getirmeyi amaçlamaktadır. Bakış açısı ve yorumlama çerçevesi genişleyen birey, olaylara farklı pencerelerden bakabilmektedir. Aşamalı olarak sürdürülmesi gereken bu süreç farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik basamaklarından oluşmaktadır.

Görsel 3

Okuryazarlık Becerileri Süreç Bileşenlerine Ait Düzeyler (MEB, 2024a)



Okuryazarlık becerileri süreç bileşenlerinin üç temel düzeyi olan farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik; bireyin okuryazarlık sürecindeki bilişsel ve davranışsal gelişimini sistematik bir çerçevede sunmaktadır. Okuryazarlık becerilerinin gelişimsel aşamalarında farkındalık düzeyi, temel bilgi edinme sürecini içermektedir. İşlevsellik düzeyi, bireyin bilgiyi daha bütüncül bir çerçevede anlamasını sağlamaktayken son aşama olan eylemsellik ise bireyin bilgiyi kullanarak bilinçli ve amaçlı bir şekilde harekete geçmesini ifade etmektedir. Böylelikle okuryazarlık becerileri yüzeysel farkındalıktan derinlemesine anlamaya ve aktif uygulamaya doğru ilerleyen bir süreç olarak betimlenmiş olmaktadır. TYMM’de bu düzeyler gelişime uygun ve sarmal bir yapıda kurgulanmıştır. Farkındalık ile başlayan sürecin eylemsellikle tamamlanması beklenmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin sistem düşüncesine dayalı yapısı; farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik aşamalarıyla şekillenir ve her aşama, güçlü bir program okuryazarlığı becerisini gerektirir. Farkındalık düzeyinde öğretmenlerin programın temel felsefesi, hedefleri ve içerik yapısını kavrayabilmeleri önemlidir (Demirel, 2012). İşlevsellik aşamasında bu kuramsal bilgi, öğretim sürecine etkin biçimde dâhil edilmelidir. Eylemsellik düzeyinde ise öğretmenler, program geliştirme süreçlerine katılım sağlayan, eleştirel bakışla programları değerlendiren ve gerektiğinde değişim önerileri sunabilen aktörler hâline gelir (Varış, 1996). Bu çerçevede program okuryazarlığı, öğretmenin yalnızca programı uygulayan değil; onu analiz eden, yorumlayan ve dönüştüren bir profesyonel kimlik kazanmasına olanak tanır. Böylece eğitim sistemi; sürekli gelişen, dönüşen ve öğrenen bir yapıya kavuşur.

Bu çalışma TYMM'nin dayandığı temel ilkeleri ele alarak eğitimde ortaya konulan sistem düşüncesini ve okuryazarlık becerilerini incelemektedir. Bu çalışma, birkaç açıdan önem taşımaktadır. İlk olarak TYMM'nin 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmasıyla birlikte, modelin erken dönemde bilimsel bakış açısıyla incelenmesi alan yazınına özgün bir katkı sunacaktır. Zira programın yeni olması nedeniyle yapılan çalışmalar incelendiğinde dijital okuryazarlık becerisinin araştırıldığı (Banaz, 2024), 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırıldığı (Memiş & Kalyoncu, 2024; Kayman & Elkatmış, 2024) çalışmalar mevcut olmakla birlikte TYMM'yi ve OTDÖP'ü sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri bağlamında ele alan bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. İkinci olarak çalışma sistem düşüncesi yaklaşımını Türkiye bağlamında ele alarak eğitim programlarının yalnızca içerik boyutuyla değil, ilişkisel ve bütüncül yapısıyla da değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu noktada uluslararası literatürde 21. yüzyıl becerilerinin eğitim öğretim sürecinde branş dersleri ile birlikte geliştirilmesi gerektiği yönünde birçok tespit ve öneri bulunmaktadır (Chalkiadaki, 2018; Kennedy, 2018; Kivunja, 2014; Shannon, 2015; Woods-Groves, 2015). Üçüncü olarak araştırma TYMM'de tanımlanan farklı okuryazarlık türlerinin (örneğin dijital, görsel, medya, kültürel) sınıf içi öğretim uygulamalarına nasıl entegre edildiğini göstererek beceri temelli eğitime kuramsal ve uygulamalı bir perspektif kazandırmaktadır. Son olarak elde edilen bulgular öğretim materyali geliştirme, ders kitabı tasarımı ve öğretmen eğitimi alanlarına yönelik olarak da uygulamaya dönük öneriler sunmaktadır. Özellikle etkileşimli içeriklerin ve etkinliklerin okuryazarlık becerilerini destekleyecek biçimde tasarlanmasının sistem düşüncesinin daha etkili bir biçimde kazandırılmasına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Buradan hareketle araştırma aşağıdaki problem durumu ve alt problemlere cevaplar aramaktadır:

Problem durumu: “TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri ne şekilde yer almakta ve Türkçe ders kitaplarına nasıl yansıtılmaktadır?”

Alt problemler:

- TYMM’de yer alan okuryazarlık becerileri hangi türleri kapsamaktadır ve bu beceriler sistem düşüncesi ile nasıl ilişkilendirilmiştir?
- TYMM’de sistem düşüncesi hangi kavramsal temeller üzerine inşa edilmiştir ve bu yaklaşım öğretim programlarında nasıl tanımlanmıştır?
- Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (OTDÖP) okuryazarlık becerileri bağlamında nasıl yapılandırılmıştır?
- OTDÖP kapsamında hazırlanan ders kitapları, TYMM’de tanımlanan okuryazarlık becerilerini ne ölçüde ve hangi etkinlikler aracılığıyla yansıtmaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretim programlarına ilişkin inceleme ve değerlendirme araştırmaları, eğitim öğretim sürecinde iyileştirme sağlanması noktasında erken teşhis imkânı sunmaktadır. Bu çalışma TYMM’nin 2024-2025 eğitim öğretim yılında -yani ilk kez- uygulandığı süreçte bu amaç üzerine yapılandırılmış bir inceleme/değerlendirme araştırmasıdır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma kapsamında;

- TYMM Ortak Metni (MEB, 2024a),
- Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024b),
- TYMM Öğretim Programları Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuz Kitabı 4. Modül Sistem Düşüncesi ve Okuryazarlık Becerileri (MEB, 2024c),
- Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı – 1. Kitap (Akyurt vd., 2024a),
- Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı – 2. Kitap (Akyurt vd., 2024b)

içerikleri incelenmiş; Braun ve Clarke (2006) tarafından geliştirilen tematik analiz yaklaşımı doğrultusunda çözümlenmiştir. Analiz süreci, Braun ve Clarke (2006) tarafından önerilen altı aşamalı süreç temel alınarak yürütülmüştür: Veriye aşinalık, ilk kodların oluşturulması, temaların belirlenmesi, temaların gözden geçirilmesi, temaların adlandırılması ve tanımlanması, raporlaştırma.

Görsel 4

Araştırma Aşamaları



Doküman incelemesi, verilerin elde edilmesinde zaman ve kaynak tasarrufu sağlarken (Merriam, 2009) diğer taraftan araştırılan konunun üzerinde doğrudan yoğunlaşmaya fırsat vermektedir (Krippendorff, 2018). Gerek yazılı gerekse internet ortamında elde edilen kaynaklar doküman analizini nitel araştırmacılar açısından daha cazip bir seçenek hâline getirmektedir (Bowen, 2009). Bu anlamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından TYMM için hazırlanan <http://tymm.meb.gov.tr> web adresi üzerinden indirilen dokümanlar incelenmiştir. Bu araştırma modelinde veri toplama ve analiz süreci, dokümanların incelenmesi ve yorumlanmasına dayalıdır (McMillan vd., 2014; Corbin vd., 2015). Elde edilen veriler bağlamında program ve kılavuzda temellendirilen okuryazarlık becerilerinin Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024b) ile sistem düşüncesinin inşası yorumlanmıştır. Son aşamada ise Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerilerinin ne şekilde yer aldığı ve Türkçe ders kitaplarına nasıl yansıtıldığı sunulmuştur.

Etik Beyan ve Sınırlılıklar

Çalışma, program içerikleri ve ders kitapları üzerinden sürdürülmüş doküman temelli bir inceleme olduğundan etik kurul iznini gerektirmemektedir. Araştırma, incelenen dokümanlar ve Millî Eğitim Bakanlığının <http://tymm.meb.gov.tr> ağ adresinde yer alan içeriklerle sınırlıdır.

Bulgular

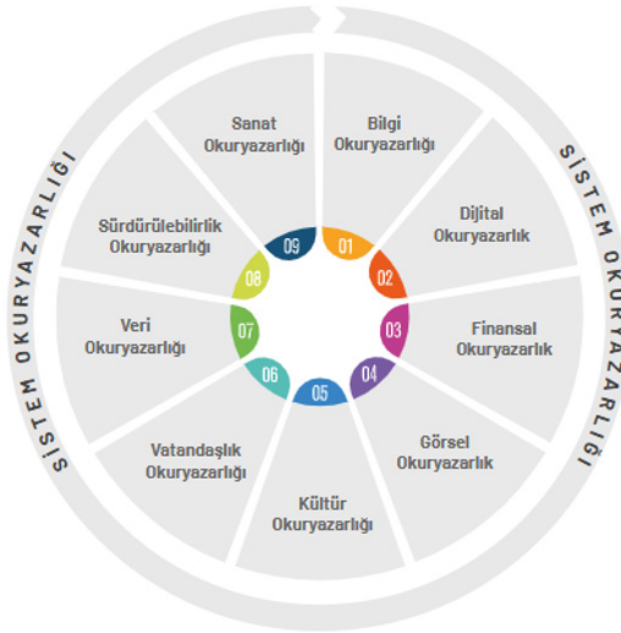
Bu bölümde araştırma bulguları “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde Sistem Düşüncesi”, “Türkçe Dersi Bağlamında Okuryazarlık Becerileri”, “Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Okuryazarlık Becerilerinin Yansımaları” olmak üzere üç tema altında ele alınmıştır.

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Sistem Düşüncesi

Sistem düşüncesi, TYMM Program Okuryazarlığı Kılavuzu'nda (MEB, 2024c) dokuz farklı okuryazarlık becerisinin bir arada ele alınması şeklinde yapılandırılmıştır. Yani bir anlamda bu becerilerin öğrenme yaşantılarıyla bütünleştirilmesi ile sistem düşüncesi oluşturulmaktadır. TYMM'de yer alan dokuz temel okuryazarlık becerisi kısaca şöyle açıklanabilir:

Görsel 5

Sistem Düşüncesi/Okuryazarlığı (MEB, 2024c, s. 5)



- Bilgi okuryazarlığı; problem durumlarına karşı çözüm üretmeye yönelik çeşitli kaynakların kullanımı için gerekli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmaktır.
- Dijital okuryazarlık; ağ tabanlı ortamlarda mevcut bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve bilgi üretme; dijital mahremiyete ve dijital ayak izine özen gösterme becerisidir.

- Finansal okuryazarlık, temel düzeyde finansal bilgileri kavrama ve finansal kararları bilinçli bir şekilde alabilmektir.
- Görsel okuryazarlık, iletişimde görsellerin kullanılması ve bunların diğer algılamaya deneyimleriyle bütünleştirilerek anlamlandırılmasıdır.
- Kültür okuryazarlığı; bireyin hem kendi kültürünü hem farklı kültürleri tanıması, kültürel normlara uygun davranışlar geliştirmesidir.
- Vatandaşlık okuryazarlığı, bireylerin temel vatandaşlık bilgilerine ve devlet-birey arasında kurulan ilişkilere dayalı olarak hak ve sorumluluklarının bilincinde olmasıdır.
- Veri okuryazarlığı; veri toplama ve elde edilen verileri düzenleme, yorumlama becerisidir.
- Sürdürülebilirlik okuryazarlığı; sınırlı kaynakları koruma ve tüm canlıların yaşam haklarına saygı duyma gibi bilgi, beceri, tutum ve yetkinliklerdir (MEB, 2024c).
- Sanat okuryazarlığı; sanatı anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir.

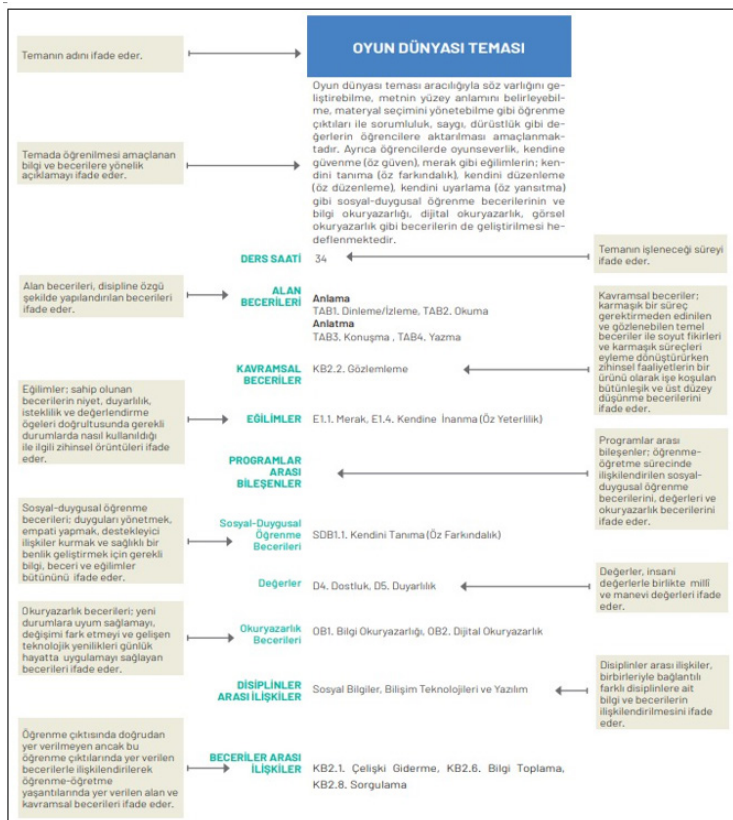
TYMM, bu okuryazarlık becerilerinin oluşturduğu sistem düşüncesini bütünsel olarak ele almaktadır. Hem ortak metinde (tarih) hem de program okuryazarlığı kılavuzunda (tarih) bu kavramlara ilişkin temel noktalar açıklamalı bir şekilde verilmiştir. Sistem düşüncesinin, öğretim kademeleri ve ders/branş programlarına ilişkin uygulama esasları ise her dersin öğretim programı içerisinde mevcuttur.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (OTDÖP) öğrencilerin dil gelişimini sağlarken aynı zamanda kavramsal, sosyal-duygusal ve okuryazarlık becerilerinin eş zamanlı olarak geliştirilmesini hedeflemektedir (MEB, 2024b). Bu üç ana amaç, dil becerilerinin eşit bir şekilde geliştirilmesi anlayışına dayalı olarak programda yerini almıştır.

Okuryazarlık becerileri Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2024b) tema esaslı yapısı içinde tüm sınıf düzeylerine dağıtılmıştır. Bu becerilerin Türkçe öğretmenlerine kılavuzluk etmesi bakımından öğrenme yaşantıları içerisinde ne şekilde yer aldığı detaylı bir izlenim şeklinde sunulmuştur. 5. Sınıf Oyun Dünyası Teması'nın programdaki izlenimi Görsel 6'da verilmiştir.

Görsel 6

5. Sınıf Oyun Dünyası Tema Planı (MEB, 2024, s. 33)



Görsel 6 incelendiğinde temada hangi okuryazarlık becerilerine yer verilmesi gerektiği, okuryazarlık becerilerin açıklamaları ile birlikte aktarılmıştır. Ayrıca öğretmenlere programlar arası bileşenler ile birlikte bu temaya ilişkin yol haritası sunulmaktadır.

“Oyun Dünyası” temasını işleyecek olan bir Türkçe öğretmeni, bu temada bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık becerilerini ele alması gerektiğini görebilecektir. Ayrıca bu süreçte öğrencilerin metinleri anlama, analiz etme, farklı kaynaklardan bilgi toplama ve yorumlama becerileriyle dijital medya araçlarını etkili kullanma, güvenilir bilgi kaynaklarını ayırt etme, dijital içerikleri analiz

etme ve üretme becerilerini geliştirmesi gerektiğini kolaylıkla anlayabilecektir. Böylece Oyun Dünyası teması çerçevesinde; metinleri anlamlandırma, oyun içeriklerini çözümleme, strateji geliştirme ve oyun materyallerini değerlendirme gibi yollarla öğrencilerin okuryazarlık becerileri geliştirilmektedir. Ayrıca dijital oyunlarla etkileşim kurarken güvenli internet kullanımı, dijital etik ve medya okuryazarlığı gibi konuların da öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır.

Kılavuzda yer alan bu izlenceler ile aynı zamanda diğer becerilerle bütünlük olarak yürütülecek süreç de planlanmış olmaktadır. Bu etkileşimler ile okuryazarlık becerilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri, kavramsal beceriler, disiplinler arası ilişkiler ve beceriler arası ilişkiler ile bağlantılı olduğu gösterilmektedir. Bu aynı zamanda, okuryazarlık becerilerinin yalnızca okuma ve yazma ile sınırlı kalmayıp farklı öğrenme süreçleriyle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla okuryazarlık becerileri; bilgiye erişim, anlamlandırma ve eleştirel değerlendirme süreçlerini içeren geniş bir çerçevede ele alınmaktadır.

2. Okuryazarlık Becerileri Bağlamında Türkçe Dersi

Türkçe dersi bilgi aktarımından ziyade beceri geliştirmeyi hedefleyen bir derstir (Arıcı, 2006: 299). Türkçe öğretmenleri; alan yazınında “temel dil becerileri” olarak kabul edilen, TYMM’de ise “Türkçe alan becerileri” olarak ifade edilen becerilerin geliştirilmesi hedefine yönelik sürecin yürütücüsü konumundadır. TYMM (2024); programın yürütücüsü olan öğretmenlere, bütünlük yapısı itibarıyla “Türkçe alan becerileri”nin programın diğer bileşenleriyle birlikte geliştirilmesine yönelik planlama sunmaktadır. Dolayısıyla dersin işlenişinde alan becerilerinin odağa alındığı, programların tüm bileşenleriyle kurgulanmış bütünlük bir yapı söz konusu olmaktadır.

Görsel 7

Türkçe Alan Becerilerinin Program Bileşenleriyle İlişkisi



TYMM'nin sunduğu bu değişiklikler Türkçe dersinin hem dil gelişim sürecinde hem de okuryazarlık becerilerinin bütünleşik olarak geliştirilmesinde diğer derslerden farklı bir düzeyde konumlandırılmasını beraberinde getirmiştir. Türkçe dersinin okuryazarlık becerileriyle olan ilişkisi, ders içeriklerinin birçoğunu sistem düşüncesi çerçevesinde ele alabilmeye de imkân tanımaktadır. TYMM'nin “yetkin insan” tasavvuru dil becerilerini geliştirmiş, bu gelişimi okuryazarlık becerileriyle zenginleştirmiş bireyi temsil etmektedir. Çünkü TYMM; öğrencilerin yalnızca temel okuryazarlık becerilerini kazanmalarını değil, aynı zamanda metinleri çok yönlü bir perspektifle analiz edebilmelerini, dijital araçlarla anlam yaratabilmelerini ve kültürel birikimlerini zenginleştirecek şekilde etkileşim kurabilmelerini hedeflemektedir (Acar, 2024). Bu vizyon doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinden beklenen, okuryazarlık becerilerini geliştirme sürecinde yenilikçi yöntemler ve zengin içerikler kullanmaları; geleneksel metin analizlerinin ötesine geçilerek öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı yazma becerilerini geliştiren etkinlikler planlanmalarıdır. Bu sayede Türkçe dersleri hem bireysel hem de toplumsal gelişime hizmet eden bütünleşik bir gelişim sürecine dönüştürülebilecektir.

3. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe Ders Kitaplarında Okuryazarlık Becerilerinin Yansımaları

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde okuryazarlık becerilerinin geniş bir çerçevede ele alındığı görülmüştür. Program içerisinde “okuryazarlık” kavramına çok kez ($n=262$) yer verilmiştir. Okuryazarlık becerilerinin sınıflar düzeyinde farklı şekilde dağılım gösterdiği, temel okuryazarlıklara ilişkin beceriler tüm sınıf düzeylerinde yer alırken “finansal okuryazarlık, sanat okuryazarlığı” gibi bilişsel anlamda daha üst düzey okuryazarlık gerektiren becerilere 7 ve 8. sınıf düzeylerinde ilgili temalar bazında yer verildiği tespit edilmiştir. Sınıflar düzeyinde yapılan program incelemesinde okuryazarlık becerilerinin temalarda yer alma durumları ortaya konulmuştur. Bu inceleme neticesinde 5. sınıf temalarında yer alan okuryazarlık becerileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Beşinci Sınıf Temalarında Yer Alan Okuryazarlık Becerileri*

5. Sınıf / Temalar	Okuryazarlık Becerileri	<i>f</i>
Oyun Dünyası	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı	5
Atatürk'ü Tanımak	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı	5
Duygularımı Tanıyorum	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB7. Veri Okuryazarlığı	4
Geleneklerimiz	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı	5
İletişim ve Sosyal İlişkiler	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı	5
Sağlıklı Yaşıyorum	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB7. Veri Okuryazarlığı	4

Tablo 1’de okuryazarlık becerilerinin 5. sınıf temalarında dağılımı görülmektedir. Tüm temalar genel olarak benzer okuryazarlık türlerini kapsamakta; özellikle “Bilgi Okuryazarlığı (OB1), Dijital Okuryazarlık (OB2), Görsel Okuryazarlık (OB4)” her temada tutarlı bir şekilde yer almaktadır. Bu durum; programın bilgiye erişime, dijital içeriklerle etkileşime ve görsel materyalleri anlamaya önem verdiğini göstermektedir. “Oyun Dünyası ve İletişim” ile “Sosyal İlişkiler” temaları diğer temalara göre daha fazla okuryazarlık türünü kapsamaktadır. Her iki temada da beş farklı okuryazarlık türü yer almaktadır. “Duygularımı Tanıyorum, Geleneklerimiz ve Sağlıklı Yaşıyorum” temalarında ise dört farklı okuryazarlık türü bulunmaktadır.

Tablo 2*Altıncı Sınıf Temalarında Yer Alan Okuryazarlık Becerileri*

6. Sınıf / Temalar	Okuryazarlık Becerileri	<i>f</i>
Dilimizin Zenginliği	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı	5
Bağımsızlık Yolu	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı	5
Farklı Dünyalar	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı	5
İletişim ve Sosyal İlişkiler	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB7. Veri Okuryazarlığı	4
Bilim ve Teknoloji	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB7. Veri Okuryazarlığı	4
Lider Ruhlar	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB3. Finansal Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB7. Veri Okuryazarlığı	5

Tablo 2 incelendiğinde tüm temalar genel olarak benzer okuryazarlık türlerini kapsamaktadır. Özellikle Bilgi Okuryazarlığı (OB1), Dijital Okuryazarlık (OB2) ve Görsel Okuryazarlık (OB4) her temada tutarlı bir şekilde yer almaktadır. “Dilimizin Zenginliği, Bağımsızlık Yolu, Farklı Dünyalar” temaları beş farklı okuryazarlık türünü kapsamaktadır. “İletişim ve Sosyal İlişkiler” ve “Bilim ve Teknoloji” temalarında sadece dört farklı okuryazarlık türü bulunmaktadır. “Lider Ruhlar” teması diğer temalardan farklı olarak Finansal Okuryazarlık (OB3) becerisini içermektedir.

Tablo 3*Yedinci Sınıf Temalarında Yer Alan Okuryazarlık Becerileri*

7. Sınıf / Temalar	Okuryazarlık Becerileri	f
Hayat Boyu Gelişim	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı	5
Bir Hilal Uğruna	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı	5
İletişim ve Sosyal İlişkiler	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı	5
Türk Sanatı	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı, OB9. Sanat Okuryazarlığı	6
Okuma Kültürü	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı	5
Hak ve Sorumluluklar	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB6. Vatandaşlık Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı	5

Tablo 3 incelendiğinde Bilgi Okuryazarlığı (OB1), Dijital Okuryazarlık (OB2), Görsel Okuryazarlık (OB4) etkinliklerinin her temada düzenli olarak yer aldığı tespit edilmiştir. “Hayat Boyu Gelişim, Bir Hilal Uğruna, İletişim ve Sosyal İlişkiler, Okuma Kültürü” temaları beş farklı okuryazarlık türünü kapsamaktadır. “Türk Sanatı” temasında diğerlerinden farklı olarak Sanat Okuryazarlığı (OB9) becerisi de yer almaktadır. “Hak ve Sorumluluklar” teması ise Vatandaşlık Okuryazarlığı (OB6) içermektedir.

Tablo 4*Sekizinci Sınıf Temalarında Yer Alan Okuryazarlık Becerileri*

8. Sınıf / Temalar	Okuryazarlık Becerileri	f
İletişim ve Sosyal İlişkiler	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı	5
Vatan Sevgisi	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı	5
Doğa ve İnsan	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı	5
Türk Hikâye Geleneği ve Destanları	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı, OB8. Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı	6
Sanat ve Estetik	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı	5
Akademik Düşünce Dünyası	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı, OB9. Sanat Okuryazarlığı	6

Tablo 4 incelendiğinde “İletişim ve Sosyal İlişkiler”, “Vatan Sevgisi”, “Doğa ve İnsan”, “Sanat ve Estetik” gibi temalarda beş farklı okuryazarlık becerisi yer almıştır. Bu beceriler arasında Bilgi Okuryazarlığı (OB1), Dijital Okuryazarlık (OB2), Görsel Okuryazarlık (OB4), Kültür Okuryazarlığı (OB5) ve Veri Okuryazarlığı (OB7) bulunmaktadır. “Türk Hikâye Geleneği ve Destanları” temasında dört okuryazarlık becerisiyle birlikte Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı (OB8) becerisine de yer verilmiştir. “Akademik Düşünce Dünyası” temasında ise altı farklı okuryazarlık becerisine yer verildiği görülmektedir. Sekizinci sınıf temalarında yer alan okuryazarlık becerilerinin dağılımı, tema içerikleri ve öğrencilere kazandırılması gereken okuryazarlık becerilerine göre farklı şekildedir. Yaş ve sınıf seviyesinden kaynaklı her temada alt sınıflara nazaran daha fazla beceri ele alınmıştır. Bununla birlikte Sanat Okuryazarlığı (OB9) ve Kültür Okuryazarlığı (OB5) gibi entelektüel gelişimi destekleyecek becerilere de daha fazla ağırlık verilmiştir.

Ders Kitaplarında Okuryazarlık Becerilerinin Yansımaları

Okuryazarlık becerilerinin sınıf/tema dağılımından sonra ders kitaplarına ne şekilde yansıtıldığı incelenmiştir. 6, 7 ve 8. sınıf kitapları TYMM’ye kademeli geçiş nedeniyle henüz hazırlanmadığından incelemeye dâhil edilememiştir. Bu bağlamda 2024-2025 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde kullanılmakta olan Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı – 1. Kitap (Akyurt vd., 2024a) ve Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı – 2. Kitap (Akyurt vd., 2024b) içerisindeki okuryazarlık becerilerine ilişkin etkinlikler tespit edilmiştir. Her temada okuryazarlık becerilerine ait kaç tane etkinlik olduğu saptanmış ve bu etkinliklere ilişkin örnekler sunulmuştur. Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı – 1. Kitap (Akyurt vd., 2024a) içerisinde yer alan okuryazarlık becerileri etkinlikleri Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı – 1. Kitap İçerisinde Yer Alan Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Etkinlik Sayıları

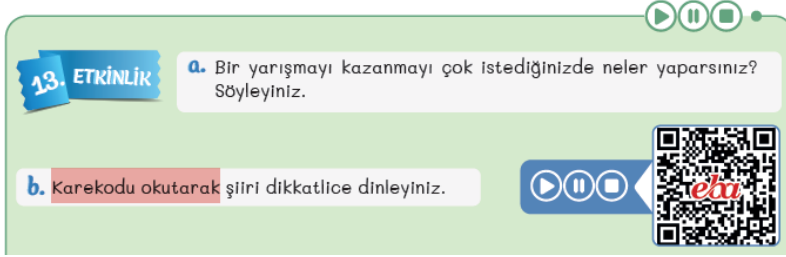
Okuryazarlık Becerileri	Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (1. Kitap)			
	Oyun Dünyası	Atatürk’ü Tanımak	Duygularımı Tanıyorum	Toplam
OB1. Bilgi Okuryazarlığı	6	8	7	21
OB2. Dijital Okuryazarlık	14	10	19	43
OB4. Görsel Okuryazarlık	13	9	8	30
OB5. Kültür Okuryazarlığı	2	0	0	2
OB7. Veri Okuryazarlığı	4	0	0	4
OB9. Sanat Okuryazarlığı	2	0	0	2
Toplam	41	27	34	102

Tablo 5 incelendiğinde kitabın farklı temalarında okuryazarlık becerilerine dayalı etkinliklerin yer aldığı görülmektedir. TYMM’nin temel hedeflerinden biri de öğrencilerin çok yönlü okuryazarlık becerilerini geliştirmek olduğundan, bu bulgular modelin uygulanabilirliği açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Bu etkinliklerde öne çıkan noktalar, en fazla yer alan okuryazarlık becerisinden başlanarak en az kullanılabilecek şekilde ifade edilebilir:

- En fazla yer verilen okuryazarlık becerisinin 43 etkinlikte “dijital okuryazarlık” becerisi olduğu görülmektedir.

Görsel 8

Dijital Okuryazarlık Becerisi Etkinlik Örneği (Akyurt vd., 2024a, s. 37)



Görsel 8’de “Oyun Dünyası” teması “Topsuz Basketbol Oyunu” metnine ait 13. etkinlik yer almaktadır. Bu etkinlik dinleme/izleme etkinliği için verilen kaynak metnin (şiirin) bağlantısı şeklinde verilmiştir. Öğrenci, dijital okuryazarlık becerisini kullanarak bu bağlantıdan etkinlik içeriğine ulaşacak ve dinlediği şiirden hareketle soruları cevaplayacaktır.

Kitapta yer alan dijital okuryazarlık becerilerinin büyük kısmı karekod okutma, içerik bağlantısını karekod ile verme şeklinde yer almaktadır. Dinleme/izleme metinleri ve tema bilgilendirme içeriklerine yönlendiren köprü bağlantıları da bu şekilde verilmiştir. Bazı etkinliklerde ise genel ağ üzerinden tarama yapma, araştırmalarda web içeriklerinden yararlanma gibi çalışmalar verilmiştir.

Dijital okuryazarlığın ardından en fazla yer verilen okuryazarlık becerisi 30 farklı etkinlikle “görsel okuryazarlık” becerisidir.

Görsel 9

Görsel Okuryazarlık Becerisi Etkinlik Örneği (Akyurt vd., 2024a, s. 15)



Görsel 9’da “Oyun Dünyası” teması “Oyun Durdu” metnine ait 6. etkinlik yer almaktadır. Bu etkinlik görsellerden metnin içeriğiyle uyumlu olanların belirlenmesini istemektedir. Öğrenci, görsel okuryazarlık becerisini kullanarak metinle ilişkili olanları işaretleyecektir.

Görsel okuryazarlık etkinlikleri incelendiğinde görsel yorumlama, görselleri anlamla ilişkilendirme, sıralama/olay akışı yapma şeklinde etkinliklerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

- Kitap içerisinde 21 etkinlik ayrılan “bilgi okuryazarlığı” becerisinin yeterli düzeyde yer aldığını söylemek mümkündür.

Görsel 10

Bilgi Okuryazarlığı Becerisi Etkinlik Örneği (Akyurt vd., 2024a, s. 99)



Bu Görev Bizim

- › Atatürk’ün eğitime verdiği önemle ilgili erişim olanaklarınızı da göz önünde bulundurarak gelecek derse kadar uygun kaynaklardan belgesel, kısa film, çizgi film vb. materyallere yönelik bir araştırma yapınız. Araştırmaya başlamadan önce hangi bilgi kaynaklarını ve materyalleri kullanabileceğinizi ve bunlara nasıl ulaşabileceğinizi belirleyiniz.
- › Belirlediğiniz materyal ve kaynakları; amaç, ilgi ve ihtiyaçlarınıza uygunluğu açısından değerlendiriniz. Gerekli durumda yeni kaynak ve materyallere ulaşabilirsiniz.
- › Bu sürece yeniden başlayacak olsaydınız materyal ve kaynak seçimlerinize yönelik neleri değiştirmek veya korumak isterdiniz? Neden?
- › Bu etkinlikte öğrendiklerinizden hareketle sonraki çalışma süreçlerine aktarmak istediklerinizi not alınız.

Görsel 10’da “Atatürk’ü Tanımak” teması “Oğlu Hüseyin’den Emine Ana’ya Mektuplar” adlı metne ait “Bu Görev Bizim” etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlik belgesel, kısa film, çizgi film vb. materyallere yönelik bir araştırma yapılmasını istemektedir. Öğrenci, bilgi okuryazarlığı becerisini kullanarak erişim imkânları dâhilinde araştırma yapacak, belirlediği materyalleri ve kaynakları; amaç, ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu açısından değerlendirecektir.

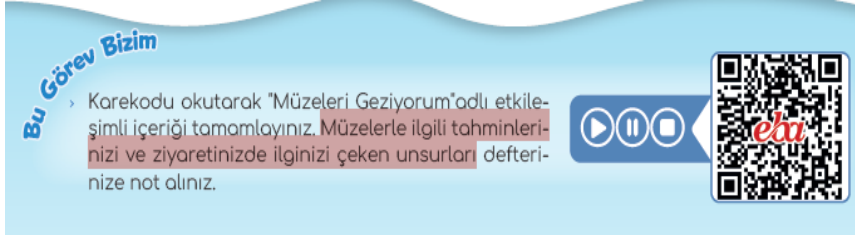
Bilgi okuryazarlığı etkinlikleri incelendiğinde araştırma/tarama yapma, derleme, bilgi kaynaklarını amaca uygun kullanma şeklinde etkinliklerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

- Kitapta ayrıca “kültür okuryazarlığı” (2), “veri okuryazarlığı” (4) ve “sanat okuryazarlığı” (2) becerilerine yönelik toplam 8 etkinlik yer almaktadır. TYMM’nin gerek bütünleşik yapısı gerekse entelektüel eğilimleri

destekleyen yönü dikkate alınarak bu etkinliklerin daha da artırılması gerektiği değerlendirilmektedir.

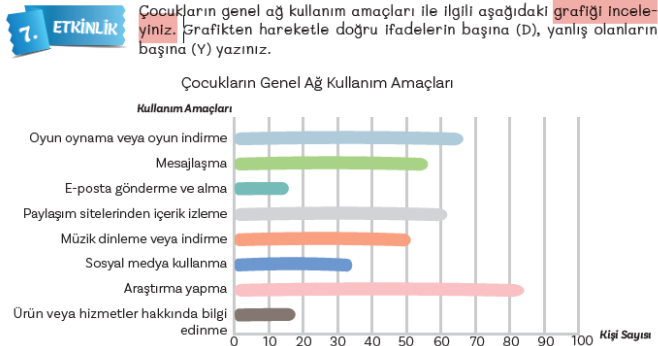
Görsel 11

Kültür Okuryazarlığı Etkinlik Örneği (Akyurt vd., 2024a, s. 71)



Görsel 12

Veri Okuryazarlığı Etkinlik Örneği (Akyurt vd., 2024a, s. 16)



Görsel 11’de “Oyun Dünyası” teması “Öğretmenin Sevinci” metnine ait “Bu Görev Bizim” etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikte öğrenciden müzelere yapılacak sanal bir geziden hareketle müze ziyaretinde dikkat çeken hususları, müzelerle ilgili tahminleri not alması beklenmektedir.

Görsel 12’de ise “Oyun Dünyası” teması “Oyun Durdu” metnine ait 7. etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlikte grafiğin incelenmesi, grafikteki verilerin analiz edilmesiyle doğru/yanlış etkinliğinin tamamlaması istenmektedir.

Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı – 1. Kitap (Akyurt vd., 2024a) içerisinde dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı becerilerine ağırlık verildiği görülmekte olup kitabın kültür okuryazarlığı, sanat okuryazarlığı ve veri okuryazarlığı etkinlikleri bakımından geliştirilmesi gerekmektedir.

Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (2. Kitap) İncelemesine İlişkin Bulgular

İkinci dönem için hazırlanmış olan Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı – 2. Kitap (Akyurt vd., 2024b) içerisinde yer alan okuryazarlık becerilerine ilişkin etkinlikler ise Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

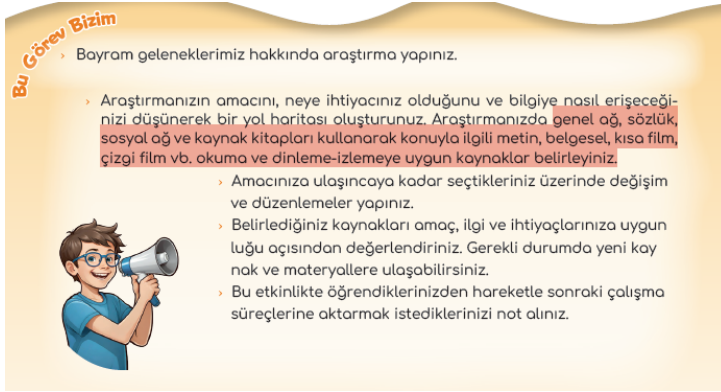
Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı – 2. Kitap İçerisinde Yer Alan Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Etkinlik Sayıları

Okuryazarlık Becerileri	Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (2. Kitap)			Toplam
	Geleneklerimiz	İletişim ve Sosyal İlişkiler	Sağlıklı Yaşıyorum	
OB1. Bilgi Okuryazarlığı	8	4	13	25
OB2. Dijital Okuryazarlık	17	14	21	52
OB4. Görsel Okuryazarlık	6	7	11	24
OB5. Kültür Okuryazarlığı	7	4	1	12
OB7. Veri Okuryazarlığı	0	0	2	2
OB9. Sanat Okuryazarlığı	2	0	0	2
Toplam	40	29	48	117

Tablo 6’da temalara göre okuryazarlık becerilerinin dağılımı bulunmaktadır. “Dijital okuryazarlık” becerisi 52 etkinlik ile kitapta en fazla yer verilen beceri olarak dikkat çekmektedir.

Görsel 13

Dijital Okuryazarlık Becerisi Etkinlik Örneği (Akyurt vd., 2024b, s. 21)



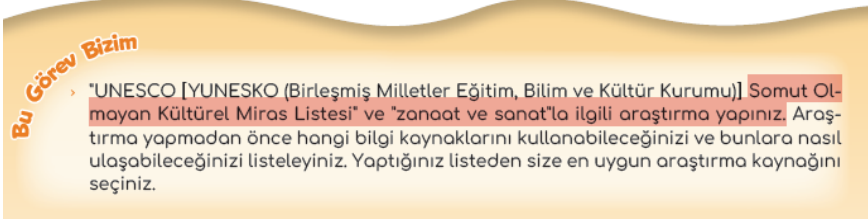
Görsel 13'te "Geleneklerimiz" teması "Nasreddin Hoca" metnine ait "Bu Görev Bizim" etkinliği bulunmaktadır. Bu etkinlik verilen araştırma görevi için genel ağ ve sosyal ağ taraması yapılmasını istemektedir. Öğrenci, dijital okuryazarlık becerisini kullanarak bu ağlarda araştırma yapacak ve uygun kaynakları/içerikleri belirleyecektir.

Kitapta yer alan dijital okuryazarlık becerilerinin büyük kısmı karekod okutma, genel ağ/sosyal ağ taraması, içerik bağlantısını karekod ile verme şeklinde yer almaktadır. Dinleme/izleme metinleri ve tema bilgilendirme içeriklerine yönlendiren köprü bağlantıları da bu şekilde verilmiştir.

- "Bilgi okuryazarlığı" etkinlikleri 25 kez yer alarak dijital okuryazarlığın ardından en fazla yer verilen okuryazarlık becerisi olmuştur.

Görsel 14

Bilgi Okuryazarlık Becerisi Etkinlik Örneği (Akyurt vd., 2024b, s. 37)



Görsel 14'te “Geleneklerimiz” teması “Misafir Odası” metnine ait “Bu Görev Bizim” etkinliği bulunmaktadır. Bu etkinlik SOKÜM listesine yönelik bir araştırma yapılmasını istemektedir. Öğrenci, bilgi okuryazarlığı becerisini kullanarak belirlediği bilgi kaynakları üzerinden araştırma yapacak, eriştiği kaynakları listeleyerek kendisine uygun olan içerikleri tespit edecektir.

Bilgi okuryazarlığı etkinlikleri incelendiğinde araştırma/tarama yapma, derleme, bilgi kaynaklarını amaca uygun kullanma şeklinde etkinliklerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

- Kitapta “görsel okuryazarlık” etkinliklerinin (24) de büyük oranda yer aldığı görülmektedir.

Görsel 15

Görsel Okuryazarlık Becerisi Etkinlik Örneği (Akyurt vd., 2024, s. 25)

ETKİNLİK

a. "Bu Görev Bizim" bölümünde bayram gelenekleriyle ilgili araştırmanızı arkadaşlarınızla paylaşınız. Araştırmanıza yeniden başlayacak olsaydınız kaynak seçimlerinize yönelik neleri değiştirmek ya da korumak isterdiniz? Söyleyiniz.

b. İzlediğiniz filmde alınan aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Görsellerde bayram geleneklerinden hangilerine yer verilmiştir? Görsellerin altına yazınız.

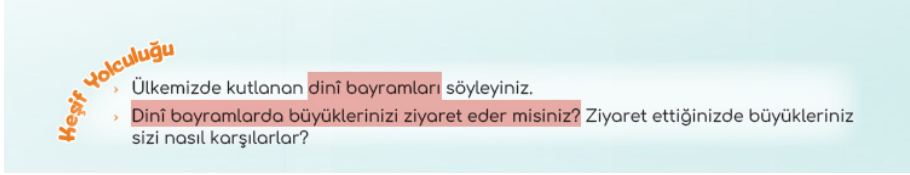


Görsel 15'te "Geleneklerimiz" teması "Bugün Bayram" dinleme/izleme metnine ait 4. etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlik, Rafadan Tayfa çizgi filmine ait görsellerden bayram geleneklerini yansıtanların belirlenmesini istemektedir. Öğrenci, görsel okuryazarlık becerisini kullanarak dinî bayramlarla ilişkili olanları işaretleyecektir.

- "Kültür Okuryazarlığı" etkinliklerine birinci kitapta iki etkinlikte yer verilirken ikinci kitapta 12 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Bu farklılık, temaların ve temalardaki metin içeriklerinin kültür okuryazarlığına daha uygun olmasından kaynaklanmaktadır.

Görsel 16

Kültür Okuryazarlığı Becerisi Etkinlik Örneği (Akyurt vd., 2024b, s. 22)

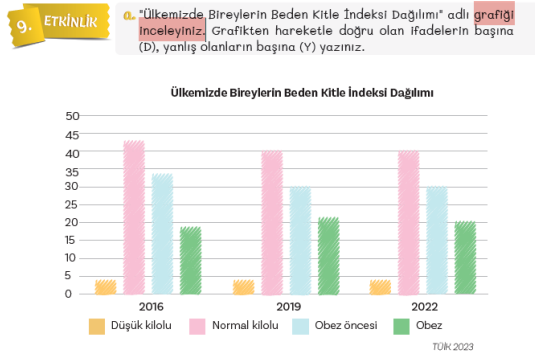


Görsel 16’da “Geleneklerimiz” teması “Bugün Bayram” dinleme/izleme metnine ait hazırlık çalışması hüviyetindeki “Keşif Yolculuğu” etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikte öğrenciden dinî bayramları söylemesi, bayramlarda büyükleri ziyaret etmenin kültürümüzdeki anlamını kendi deneyimlerinden hareketle dile getirmesi beklenmektedir.

- Birinci kitapta olduğu gibi ikinci kitapta da “veri okuryazarlığı” (2) ve “sanat okuryazarlığı” (2) etkinlikleri az sayıda yer almaktadır. Bu noktada bu becerilere ait etkinliklerin zenginleştirilmesi, kitabın bu yönünün geliştirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

Görsel 17

Veri Okuryazarlığı Becerisi Etkinlik Örneği (Akyurt vd., 2024b, s. 147)



Görsel 17’de “Sağlıklı Yaşıyorum” teması “Obezite” metnine ait 9. etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlikte öğrenciden “Ülkemizde Beden Kitle İndeksi Dağılımı” grafiğini incelemesi ve grafikteki verileri analiz ederek doğru/yanlış etkinliğini tamamlaması istenmektedir.

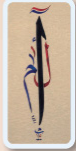
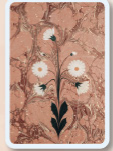
- Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 5. sınıf okuryazarlık becerileri arasında “sanat okuryazarlığı” becerisinin yer almadığı görülmektedir³. Ancak Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı – 2. Kitap (Akyurt vd., 2024b) içerisinde ise sanat okuryazarlığına yönelik etkinlikler tespit edilmiştir. Bu etkinlikler hem görsel okuryazarlık hem de sanat okuryazarlığı kapsamında değerlendirilebilecek şekilde hazırlanmıştır.

Görsel 18

Sanat Okuryazarlığı Etkinlik Örneği (Akyurt vd., 2024b, s. 47)

2. ETKİNLİK

a. Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Bu görsellerden hareketle atalarımızın sanat eserlerinde ne tür desenler kullandığını söyleyebilirsiniz?



b. Yukarıda görselleri verilenlerin dışında hangi geleneksel sanatları biliyorsunuz? Söyleyiniz.

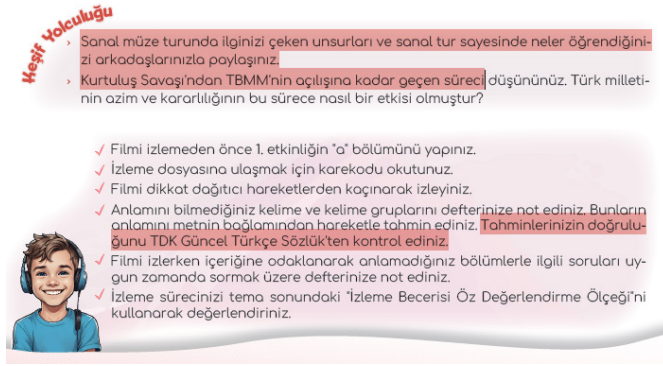
Görsel 18’de “Geleneklerimiz” teması “Çömlekçilik” metnine ait 2. etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlik geleneksel sanatlarımızın özelliklerini ve sanat eserlerinde kullanılan desenleri içermektedir. Aynı zamanda öğrenciye görselde verilenlerin dışında hangi geleneksel sanatları bildiği de sorulmaktadır.

Okuryazarlık becerilerinin kitapta ne şekilde yer aldığı incelenirken bazı etkinliklerin “çoklu okuryazarlık” becerisi içerdiği tespit edilmiştir.

³ Bkz. Tablo 1.

Görsel 19

Çoklu Okuryazarlık İçeren Etkinlik Örneği (Akyurt vd., 2024a, s. 82)



Görsel 19'daki "İletişim ve Sosyal İlişkiler" teması "Tatlı Günler" metnine ait "Keşif Yolculuğu" etkinliği çoklu okuryazarlık becerisi içeren etkinliklerden biridir. Etkinlikte Kurtuluş Savaşı'ndan TBMM'nin açılışına kadar geçen süre sorgulanmış (bilgi okuryazarlığı), dijital bir içerik olan TDK Güncel Türkçe Sözlük üzerinden araştırma yapılması (dijital okuryazarlık) istenmiştir. Benzer şekilde çoklu okuryazarlık becerilerine yönelik içeriklerle kurgulanmış farklı etkinlikler de kitapta yer almaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada TYMM okuryazarlık becerilerinin sistem düşüncesi bağlamında nasıl ele alındığı incelenmiştir. Okuryazarlık becerilerinin TYMM Ortak Metni, Program Okuryazarlığı Kılavuzları içerisinde nasıl yapılandırıldığı ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde ders kitaplarına nasıl yansıtıldığı ortaya konulmuştur. Araştırma bulguları; TYMM'nin okuryazarlık becerilerini bilişsel, sosyal-duygusal ve disiplinler arası öğelerle bütünleştirerek sunduğunu göstermektedir. TYMM'den önceki öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitaplarında okuryazarlık becerilerine yönelik az sayıda etkinliğin yer aldığı, okuryazarlık becerilerinin dengeli bir dağılım göstermediği, ders kitaplarındaki etkinliklerde yeterince işlenmediği görülmekte iken (Akın vd., 2024; Kana ve Kiler 2021; Kansızoglu ve Ungan, 2024: 581; Pehlivanlı, 2022; Şimşek, 2022) TYMM ile birlikte okuryazarlık becerilerinin daha sistematik bir şekilde ele alındığı, becerilerin yeni hazırlanan ders kitaplarına da bu

bakışla yansıtıldığı görülmektedir. OECD (2019a) raporunda da belirtildiği gibi bireylerin ekonomik ve sosyal yaşamda başarılı olabilmeleri için çok boyutlu okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. TYMM bu boyuta da vurgu yapmakta ve öğrencilerin bütünleşik beceri gelişimini önemsemektedir. Literatürde de eğitimde sistem düşüncesinin öğrencilerin farklı okuryazarlık becerileri edinmesine katkı sağladığı, aynı zamanda okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine dönük çalışmaların sınıfta öğretimi desteklerken öğrencilerin anlama ve içerik öğrenimini de teşvik ettiği ortaya konulmuştur (Arnold & Wade, 2015, Si vd., 2022). Benzer şekilde Mengüloğlu ve Sarıkaya (2024) çalışmalarında 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel okuryazarlık becerileriyle birlikte çağın gerektirdiği çeşitli okuryazarlık türlerini de kapsadığını dile getirmektedir. Bu bağlamda TYMM'nin bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, veri okuryazarlığı ve sanat okuryazarlığı gibi çeşitli alanları bir araya getirerek sunduğu okuryazarlık becerileri çerçevesinin uluslararası alan yazınındaki benzer eğitim reformlarıyla örtüştüğü görülmektedir (OECD, 2023).

Callow ve Zammit (2012) çalışmalarında çok modlu metinlerin kullanıldığı derslerde öğrencilerin daha üretken ve katılımcı olduklarını, bilişsel becerilerini daha çok kullandıklarını ifade etmiştir. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bazı etkinliklerin çoklu okuryazarlık becerilerine yönelik olması da TYMM'nin bu yönünü sistem düşüncesi ekseninde destekler niteliktedir. Ancak araştırma bulguları doğrultusunda sanat ve veri okuryazarlığının ders kitaplarında yeterince temsil edilmediğini söylemek mümkündür. Bu durumun “5. Sınıf”ın düzeyiyle alakalı olabileceği değerlendirilmektedir. 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda da benzer şekilde 21. yüzyıl becerilerinin bir kısmına daha fazla ağırlık verilirken dijital beceriler ve medya okuryazarlığı gibi alanlara görece daha az yer verildiği tespit edilmiştir (Çakır, 2025). Güneş (2019b) de eğitimde bütüncül okuryazarlık becerilerinin dengeli bir şekilde ele alınmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Zira sistem düşüncesi bu şekilde yetkin ve erdemli bireyin inşasına imkân sağlayacaktır.

Çalışma neticesinde TYMM'nin eğitimde dönüşüm sağlamayı hedefleyen bir çerçeve sunduğu görülmekte (MEB, 2024), sistem düşüncesi ile bireylerin disiplinler arası ilişkileri anlamalarına imkân tanınmaktadır. Banaz (2024) 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı dijital okuryazarlık açısından incelemiş ve yeni programda dijital okuryazarlık kavramlarının

yoğun olarak kullanıldığını tespit etmiştir. Ders kitaplarının tema esaslı yapısı itibariyle okuryazarlık becerilerinin tüm bileşenlerine eşit derecede vurgu yapılması beklenemez ancak dağılım olarak bakıldığında ders kitaplarında belirli okuryazarlık türlerine (bilgi ve dijital okuryazarlık gibi) yoğunlaşılırken sanat ve veri okuryazarlığı kendine daha az yer bulmuştur. Ancak okuryazarlık becerilerinin ders kitaplarında dengeli bir şekilde yer alması, programın daha kapsayıcı hâle getirilmesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca Duran ve Özen'in (2018) öğretim programlarında yer alan dijital okuryazarlık becerilerinin bilişim dersleri yoluyla uygulamalı olarak gerçekleştirilmesi önerisi disiplinler arası etkileşim ve çoklu okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi bağlamında da önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini ölçmeye yönelik çalışmalarda da vurgulandığı üzere (Aydemir vd., 2019) araştırma bulguları TYMM'nin okuryazarlık becerilerinin gelişimini ve okuduğunu anlama sürecine katkısını sistem düşüncesi ekseninde kurguladığını desteklemektedir. Ayrıca Direkçi vd. (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) yönelik çalışmalarında programda dijital okuryazarlık becerilerinin dengeli bir dağılım gösterdiği, hazırlanan ders kitaplarında bu becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin yer aldığı ancak dinleme/izleme ve konuşma etkinlikleri ile tema sonu değerlendirmelerinde dijital okuryazarlık becerilerinin yeterince işlenmediği ortaya konulmuştur. İncelenen ders kitaplarında bu eksikliklerin giderildiği, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin Türkçe alan becerileri doğrultusunda geliştirilmesine yönelik etkinlik ve içeriklerin artırıldığı tespit edilmiştir.

TYMM bütünsel yapısı itibariyle alan becerilerini program bileşenleriyle destekleyen bir çerçeve sunmaktadır. Eroğlu (2025) Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bütüncül bir yaklaşımla dil beceriyle 21. yüzyıl becerilerini birlikte edindirmeyi hedeflediğini ifade etmiştir. Türkçe öğretiminde temel amaç dil becerilerinin geliştirilmesi olduğundan sistem düşüncesinin oluşturacağı altyapı ile bu süreç desteklenecektir. Program içeriklerinde ve programa dayalı olarak hazırlanan ders kitaplarında yapılan incelemede sistem düşüncesini oluşturan okuryazarlık becerilerinin öğrencilerin süreç odaklı gelişimlerine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Hâlihazırda okuryazarlık becerilerinin eğitim araştırmalarında çokça incelenen bir alan olduğu, bu becerilerin ölçme-değerlendirme süreçleri ile ilgili araştırmaları da arttığı dile getirilmektedir (Kılınç, 2025).

Bibliyometrik analizle yürüttükleri çalışmalarında Hossain vd. (2020) sistem düşüncesinin sadece eğitim bilimleri değil sistem mühendisliği, yönetim,

sağlık hizmetleri gibi alanlar dâhil olmak üzere uygulayıcılar ve araştırmacılar için hızla büyüyen ve ilgi çekici bir konu olduğunu ortaya koymuştur. Seher Budak ve Defne Ceyhan (2023) ise araştırmalarında sistem düşüncesi yaklaşımının ağırlıklı olarak fen eğitimi, çevre eğitimi ve biyoloji eğitimi alanlarında araştırıldığı, diğer bilim alanlarında ise çok sınırlı araştırma yapıldığını ortaya koymuştur. Oyman Bozkurt ve Bozkurt (2024) benzer şekilde sistem düşüncesinin eğitim araştırmaları alanı için canlı bir konu olduğunu, özellikle fen eğitimi ve ilgili alanlarda son yıllarda yoğun bir şekilde çalışıldığını ifade etmiştir. Ayrıca mevcut bazı çalışmalarda da okuryazarlık becerilerinin ayrı bir ders olarak programlarda yer almasından ziyade mevcut öğretim programlarına entegre edilmesinin uygulanabilirlik açısından daha etkili olabileceği ortaya konulmuştur (Kahramanoğlu vd., 2024). Böylelikle odağa alınacak bu beceriler hem ders sürecine katkı sağlayacak hem de disiplinler arası geçişlere de imkân tanıyacaktır. Türkçe dersinde sosyal bilgiler, matematik, görsel sanatlar gibi farklı disiplin alanlarına yönelik becerileri destekleyen okuryazarlık becerilerine yer verilmiş olması da TYMM'nin bu yönlerini desteklemektedir.

TYMM; öğretim programlarıyla birlikte öğrencilerin sistem düşüncesi çerçevesindeki gelişimini de esas alan ve aynı zamanda becerilerin, değerlerin harmanlandığı bir yapıya sahiptir. Okuryazarlık becerileri, yalnızca metinleri okuma ve yazma ile sınırlı kalmamakta; bilgiye erişim, anlamlandırma ve eleştirel değerlendirme süreçlerini de içermektedir (Nutbeam, 2000; UNESCO, 2006). Türkçe ders kitaplarında yapılan incelemelerde de okuryazarlık becerilerinin Türkçe alan becerileri doğrultusunda;

- bilgiye erişme,
- görselleri yorumlama/sıralama,
- dijital içerikleri kullanma,
- kültürel öğeleri belirleme,
- verileri çözümleme,
- sanat eserlerini anlama

şeklinde yer aldığı görülmektedir. Bu noktada TYMM içerisinde, ortak metinde ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencinin bütünsel gelişimini destekleyen beceri odaklı etkinlikler yer almaktadır. Bu içerikler aynı zamanda öğrencinin sistem düşüncesi çerçevesinde bireysel gelişimini desteklemektedir.

TYMM'nin okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi neticesinde tüm sınıf düzeylerinde görsel içerikleri anlama/yorumlama, bilgiye erişim ve dijital materyal kullanımı/erişimi noktalarına önem verdiği görülmektedir. Sınıflar düzeyinde ise farklı hususlar mevcuttur:

- 5. sınıf düzeyinde içerikler ve etkinlikler dikkate alındığında “Kültür Okuryazarlığı” (OB5) ve “Veri Okuryazarlığı” (OB7) becerilerinin diğer becerilere nazaran daha az yer aldığı görülmektedir.
- 6. sınıf tema içeriklerindeki dağılım aynı zamanda öğrencilerin gerek dil gerek kültür zenginliğini keşfedebilme noktasında okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin önemsendiğini dikkatlere sunmaktadır.
- 7. sınıf düzeyinde yer alan “Türk sanatı” temasında sanat eğitimi; bilgi, görsel ve kültür okuryazarlığı ile birlikte değerlendirilerek öğrencilerin sanat farkındalığı kazanmalarına ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecektir. “Hak ve Sorumluluklar” temasında ise öğrencilerin vatandaş olarak temel hak ve sorumluluklarını bilmeleri/anlamaları, toplumsal bilince dayalı olarak özgürlük alanlarını tanımlamaları desteklenmektedir. Vatandaşlık okuryazarlığı aynı zamanda sosyal bilgiler dersi ile olan disiplinler arası ilişkiyi de desteklemektedir.
- 8. sınıf temalarında yer alan okuryazarlık becerilerinin dağılımı, tema içerikleri ve öğrencilere kazandırılması gereken okuryazarlık becerilerine göre farklılık taşımaktadır. Yaş ve sınıf seviyesinden kaynaklı her temada alt sınıflara nazaran daha fazla beceri ele alınmıştır. Bununla birlikte Sanat Okuryazarlığı (OB9) ve Kültür Okuryazarlığı (OB5) gibi entelektüel gelişimi destekleyecek becerilere de daha fazla ağırlık verilmiştir.
- Araştırmanın ders kitaplarına dayalı bulguları bağlamında ise aşağıdaki tespitler yapılmıştır:
- Öğrencilerin dijital araçları bilinçli ve etkin şekilde kullanmaları, görsel ve işitsel materyalleri anlamlandırabilmeleri beceri temelli gelişim sürecinde büyük önem taşımaktadır. Kitaplarda yer alan etkinliklerin bu durumu desteklemesi TYMM'ye uygun düşmektedir.
- TYMM'nin kültürel mirasın korunmasını ve sanatsal duyarlılığın artırılmasını vurgulayan yapısı gereği kültür, sanat ve veri okuryazarlığının Türkçe ders içeriklerinde daha fazla yer alması modelin hedeflerine hizmet edecektir.

- Veri okuryazarlığı geliştirildikçe öğrencilerin bilimsel düşünme ve veriye dayalı yorumlama becerilerinin geliştirilmesi desteklenmiş olacaktır. Böylelikle son yıllarda ölçme-değerlendirme süreçlerinde büyük önem taşıyan, PISA ölçütlerine uygun şekilde hazırlanan, “yeni nesil” olarak da adlandırılan beceri temelli sorulara ilişkin altyapı sağlanacaktır. Türkçe derslerinde mantık-muhakeme, görsel yorumlama, veri analizi gibi içeriklerle hazırlanan sorular için de durum böyledir.
- Estetik algı ve sanatsal ifade becerilerinin geliştirilmesi açısından sanat okuryazarlığı becerisine yönelik etkinliklerin artırılması gerekmektedir. Sanat, eğitimin temel bir unsuru olduğundan programın bu yönde geliştirilmesi yerinde olacaktır. Zira TYMM’de geçen “aklıselim, kalbiselim, zevkiselim” kavramları estetik algısı gelişmiş bireylere işaret etmektedir.

Elde edilen bulgular TYMM’nin, OTDÖP’ün ve mevcut ders kitaplarının bilgi okuryazarlığını ve dijital okuryazarlığı güçlü bir şekilde ele aldığını ancak sanat ve veri okuryazarlığının biraz daha artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki önerileri sunmak mümkündür:

- Okul dışı öğrenme ortamları için film, müzik, tiyatro, gezi, sergi gibi içeriklerin belirlenmesi ve hazırlanması sürecinde çoklu okuryazarlık becerilerinin gelişimi dikkate alınmalıdır. Bu beceriler 5. sınıftan 8. sınıfa kadar tüm Türkçe ders içeriklerinde yer almalıdır.
- Dijital okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi noktasında YEĞİTEK altyapısı ile sağlanan EBA içerikleri kullanılmaktadır. Ancak mevcut içeriklerin TYMM’ye uyumlu hâle getirilmesi ve teknoloji destekli ders akış tasarımlarının hazırlanması gerekmektedir. Türkçe dersine yönelik dijital araçlar, dijital okuryazarlık becerilerini farklı yönlerden destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır.
- 6, 7 ve 8. sınıf için hazırlanacak olan Türkçe ders kitaplarında çoklu okuryazarlık becerilerine yönelik daha fazla etkinliğe yer verilmelidir. Ders sürecinde her etkinliğin sınıf ortamında yapılmasından ziyade zamanın verimli kullanılması doğrultusunda, okul içi ve okul dışı öğrenmelere yönelik planlamalar yapılmalıdır.

- MEB tarafından sağlanan “Destek Materyaller” TYMM ile uyumlu hâle getirilmelidir. Çoktan seçmeli materyaller yerine okuryazarlık becerilerini destekleyen, beceriler arası köprü kurabilecek nitelikte ölçme ve değerlendirme araçları üretilmelidir. Bu araçlar içerisinde dinleme ve konuşma uygulama sınavlarına destek olacak materyaller de yer almalıdır.
- Eğitim programlarının kapsayıcılığının artırılması bağlamında Türkçe ders kitaplarında okuryazarlık becerileri arasında denge gözetilmeli, 5. sınıftan 8. sınıfa doğru sanat ve veri okuryazarlığının ders kitaplarında kademeli şekilde artırılması sağlanmalıdır.
- Araştırma bulguları Türkçe dersinde bilgi, kültür, sanat okuryazarlığına ağırlık verildiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda okuryazarlık becerilerinin fen bilimleri, matematik ve sosyal bilimlerle ilişkilendirilmesi teşvik edilmeli; disiplinler arası çalışmalar artırılmalıdır. Mesela vatandaşlık okuryazarlığı etkinlikleri sosyal bilgiler dersi öğretim programlarıyla, finansal okuryazarlık etkinlikleri ise matematik dersi öğretim programlarıyla ilişkili şekilde ders materyallerinde yer almalıdır.

Extended Summary

Introduction

The Century of Türkiye Education Model provides an environment that maximizes the potential of all students to increase inclusiveness in education. In addition to comprehensive academic success based on equal opportunity in education, it emphasizes the development of social skills, management skills, and the characteristics that contribute to the development of units. The Century of Türkiye Education Model aims to ensure compliance with technological and standard requirements for the evolving era, while also preserving the cultural fabric of society and playing an active role in the global competitive environment.

A system can be implemented as an approach to understanding the relationships between the parts that constitute a whole (Meadows, 2008). We focus on examining the dynamics, expansions, and dissemination of complex systems within this solution (Sternan, 2000). The Century of Türkiye Education Model structures system literacy with process components that enable integrated work. The program's core components consist of integrated skills and the processes that encompass them. This process begins with system change and system

diversity, then progresses to identifying the relationships between system parts, the emergence of the parts, and the process of change as the parts change. Thanks to its integrated structure, The Century of Türkiye Education Model offers a plan for developing “Turkish language skills” in conjunction with other components of programs with curriculum programming. The relationship between Turkish language instruction and literacy also allows for the consideration of many course contents within the framework of system literacy. This study examines the systemic ideas and literacy processes emphasized in education based on the fundamental principles on which The Century of Türkiye Education Model is based. The research is conducted to answer four sub-questions within the question, “How are systemic knowledge and literacy included in the The Century of Türkiye Education Model Middle School Turkish Curriculum and how are they reflected in Turkish textbooks?”

Methodology

Curriculum review and evaluation studies provide an opportunity for early diagnosis to inform educational processes. This study is a review/evaluation research that aims to identify the progress of The Century of Türkiye Education Model for this purpose for the first time. The research was conducted using comprehensive analysis, a qualitative research method. The data obtained was analyzed and interpreted using thematic analysis.

Within the scope of the study:

- The Century of Türkiye Education Model Common Text (MEB, 2024a),
- Middle School Turkish Curriculum (MEB, 2024b),
- The Century of Türkiye Education Model Curriculum Literacy Teacher’s Guide Module 4: Systems Thinking and Literacy Skills (MEB, 2024c),
- 5th Grade Turkish Textbook - Book 1 (Akyurt et al., 2024a),
- 5th Grade Turkish Textbook - Book 2 (Akyurt et al., 2024b)
- The contents were examined and thematically analyzed.

Findings

In this section of the study, the Middle School Turkish Curriculum, examining the common text and curriculum literacy processes, is evaluated with its reflections in the Turkish textbooks.

The Middle School Turkish Curriculum is seen to be successful and covers literacy skills comprehensively. The concept of “literacy” is mentioned 262 times in the curriculum. It was determined that literacy characteristics are distributed differently across grade levels, that knowledge about basic literacies is present at all grade levels, and that themes such as “financial literacy and art literacy” are learned healthily on the path to higher-level literacy, and that these themes are present at the 7th and 8th grade levels.

A curriculum review conducted at the grade level revealed the inclusion of literacy skills within the themes. An analysis was conducted of how literacy characteristics were reflected in the textbooks following the grade/theme development. The 6th, 7th, and 8th grade textbooks were not included in the analyses because they were not prepared in advance due to the transition to the The Century of Türkiye Education Model (General Education and Technical Education Program). In this context, the literacy-related activities included in the 5th Grade Turkish Textbook – Book 1 (Akyurt et al., 2024a) and 5th Grade Turkish Textbook – Book 2 (Akyurt G. et al., 2024b), which are in use throughout Turkey for the 2024-2025 academic year, are included. The duration of each theme’s reading and writing activities is determined, and examples of these activities are presented.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The Century of Türkiye Education Model, with its integrated structure, offers a framework compatible with its field features and program components. This process, where language development can be achieved as the fundamental process of Turkish language teaching, will be supported by the infrastructure of system literacy. In examining the program content and textbooks developed based on the program, the process-oriented contributions of the literacy system studies, which are the product of their ideas, are evaluated. Some existing studies have shown that integrating reading and writing skills into existing curricula as an intermediary discipline, rather than a separate course, may be more effective

in terms of applicability (Kahramanoğlu et al., 2024). Focusing on these skills as intermediary disciplines will both contribute to the course process and facilitate interdisciplinary transitions. The inclusion of reading and writing skills in the Turkish language course, which support skills in different disciplinary areas such as social studies, mathematics, and visual arts, supports these aspects of the the Century of Türkiye Education Model.

An analysis of the The Century of Türkiye Education Model in the context of literacy skills reveals that it prioritizes understanding/interpreting visual content, accessing information, and using/accessing digital materials at all grade levels.

- Since students' conscious and effective use of digital tools and their ability to interpret visual and audio materials is crucial in the skill-based development process, the activities in the books are consistent with the The Century of Türkiye Education Model.
- Due to the The Century of Türkiye Education Model's structure, which emphasizes the preservation of cultural heritage and the enhancement of artistic sensitivity, incorporating cultural, artistic, and data literacy into Turkish course content will serve the model's objectives.
- As data literacy develops, students' scientific thinking and data-based interpretation skills will be supported. This will provide the foundation for "new generation" skill-based questions, also known as "new generation" questions, which have been of great importance in measurement and assessment processes in recent years and are designed in accordance with PISA criteria.

The findings reveal that the The Century of Türkiye Education Model, curriculum, and current textbooks strongly address information literacy and digital literacy, but that art and data literacy need further development.

- The development of multiliteracy skills should be taken into account in the determination and preparation of content such as film, music, theater, field trips, and exhibitions for out-of-school learning environments. These skills should be included in all Turkish course content from 5th to 8th grade.
- Research findings reveal that Turkish language instruction emphasizes information, cultural, and artistic literacy. In this regard, the connection

of literacy skills to science, mathematics, and social sciences should be encouraged, and interdisciplinary studies should be increased. For example, civic literacy activities should be integrated into social studies curriculums, and financial literacy activities should be integrated into mathematics curriculums.

The Century of Türkiye Education Model content and textbooks examined in the study appear to be generally consistent. It is believed that future revisions to all learning environments and centralized exams will contribute to the program's effectiveness.

Yazar Katkıları: Araştırmada sorumlu yazar literatür taraması, giriş, yöntem ve bulgular bölümlerini hazırlayarak %50; birinci yazar ise verilerin yorumlanması, sonuç, tartışma ve öneriler bölümlerini hazırlayarak %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırma doküman analizi üzerinden yürütüldüğünden etik onay gerektirmemektedir.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan etmektedirler.

Kaynakça

- Akın, E., Akın, İ., & Bilgin, E. (2024). Dijital okuryazarlığın Türkçe eğitimindeki yeri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 61-74.
- Akyurt, G.; Angın, L.; Cin, A.; Dalioğlu, S.; Dönmez, A.; Han, C.; Hülür Taşın, N.; Kavas, M.; Sayılır, S.; Sayılır, T.; Şener, F. (2024a). *Türkçe 5. sınıf ders kitabı (1. Kitap)*. <https://tymm.meb.gov.tr/ders-kitaplari/temel-egitim>. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Akyurt, G.; Angın, L.; Cin, A.; Dalioğlu, S.; Dönmez, A.; Han, C.; Hülür Taşın, N.; Kavas, M.; Sayılır, S.; Sayılır, T.; Şener, F. (2024b). *Türkçe 5. sınıf ders kitabı (2. Kitap)*. <https://tymm.meb.gov.tr/ders-kitaplari/temel-egitim>. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Arnold, R. D., & Wade, J. P. (2015). A definition of systems thinking: A systems approach. *Procedia Computer Science*, 44, 669-678.
- Aydemir, Z., Sakız, G., & Doğan, M. C. (2019). İlkokul düzeyinde dijital okuryazarlık becerileri rubriğinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim*, 48(1), 617-638.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Callow, J. & Zammit, K. (2012). Where lies your text? (Twelfth Night Act I, scene V): Engaging high school students from low socioeconomic backgrounds in reading multimodal texts. *English in Australia*, 47(2), 69-77.

- Chalkidaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Çakır, O. (2025). 2024 hayat bilgisi dersi öğretim programı öğrenme çıktılarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 54(246), 837-878. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1565831>
- Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. PegemA Yayıncılık.
- Direkçi, B., Akbulut, S., & Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.543868>
- Duran, E., & Özen, N. E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Eroğlu, A. (2025). 21. yüzyıl becerileri bağlamında 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 14(2), 587-600. <https://doi.org/10.7884/teke.1621698>
- Güneş, F. (2019a). Okuryazarlık eğitimi ve bilişsel süreçler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 19(2), 223-241.
- Güneş, F. (2019b). Okuryazarlık yaklaşımları. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(3), 224-246.
- Hossain, N. U. I., Dayarathna, V. L., Nagahi, M., & Jaradat, R. (2020). Systems thinking: A review and bibliometric analysis. *Systems*, 8(3), 23. <https://doi.org/10.3390/systems8030023>
- Kahramanoğlu, R., Altun, D., & Bakan Kalaycıoğlu, D. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli: Okuryazarlık becerileri. *Millî Eğitim*, 53(241), 499-518. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1307713>

- Kana, F., & Kiler, B. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretim programındaki anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 741-755.
- Kayman, F., & Elkatmış, V. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 ilkökul Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö15, 61-87. <https://zenodo.org/record/13822842>.
- Kennedy, J. (2018). *Student and teacher perceptions of multiliterate assignments utilizing 21st century skills*. [Unpublished master's thesis]. Gardner-Webb University.
- Kılınç, Ş. (2025). İlköğretim öğrencilerinin okuryazarlık becerilerinin ölçülmesi: Sistematik inceleme. *Millî Eğitim*, 54(246), 1147-1196. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1593297>
- Kivunja, C. (2014). Do you want your students to be job-ready with 21st century skills? Change pedagogies: A paradigm shift from vygotskyian social constructivism to critical thinking, problem solving and siemens' digital connectivism. *International Journal of Higher Education*, 3, 81-91. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v3n3p81>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage Publications.
- Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/ortaokul-turkce-dersi>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024c). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuzu modül 4- sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri*. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/tymm/tymm-modul4/tymmmodul4.pdf>

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/>
- Meadows, D. H. (2008). *Thinking in systems: A primer*. Chelsea Green Publishing.
- Memiş, M., & Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 Türkçe öğretim programı ile 2019 Türkçe öğretim programının karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(2), 176-199.
- Mengüloğlu, G., & Sarıkaya, B. (2024). Eğitimde okuryazarlık becerileri. *Asya Studies*, 8(30), 41-66.
- Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: A challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3), 259-267.
- OECD (2019a). *PISA 2018 results: What students know and can do*. OECD Publishing.
- OECD (2019b). *Skills Outlook 2019: Thriving in a digital world*. OECD Publishing.
- OECD (2023). *Taking stock of education reforms for access and quality in Türkiye* (OECD Education Policy Perspectives, No. 68). OECD Publishing.
- Oyman Bozkurt, N., & Bozkurt, E. (2024). Systems thinking in education: A bibliometric analysis. *Education and Science*, 49(218), 205-231. <https://doi.org/10.15390/EB.2024.12634>
- Pehlivanlı, B. (2022). *Dijital okuryazarlık bağlamında ortaokul Türkçe ders kitapları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Richmond, B. (1994). Systems thinking/system dynamics: Let's just get on with it. *System Dynamics Review*, 10(2-3), 135-157.
- Seher Budak, U., & Defne Ceyhan, G. (2023). Research trends on systems thinking approach in science education. *International Journal of Science Education*, 46(5), 485-502. <https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2245106>
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.

- Shannon, E. (2015). *Achievement and 21st century skills in elementary school students*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dowling College.
- Sterman, J. D. (2000). *Business dynamics: Systems thinking and modeling for a complex world*. McGraw-Hill.
- Şimşek, Ş. (2022). Türkçe ders kitaplarında dijital yetkinlik. *Turkish Studies-Education*, 17(3), 469- 484.
- UNESCO. (2006). *Education for all: Literacy for life*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141673>
- Woods-Groves, S. (2015). The human behavior rating scale–brief: A tool to measure 21 century skills of k–12 learners. *Psychological Reports*, 116(3), 769–796. <https://doi.org/10.2466/03.11.PR0.116k29w0>

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Öğrenme Çıktılarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hanife ÖZEL¹, Sevcan CANDAN HELVACI², Abdullah AYDIN³

1 Fen Bilimleri Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, hnfsln@gmail.com. ORCID: 0009-0002-2417-8383

2 Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, scandan@kastamonu.edu.tr. ORCID:0000-0002-9907-5867

3 Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, aaydin@kastamonu.edu.tr. ORCID: 0000-0003-2805-9314

Gönderilme Tarihi: 23.05.2025

Kabul Tarihi: 16.12.2025

DOI: 10.37669/milliegitim.1704976

Atıf: “Özel, H., Candan-Helvaci, S., & Aydın, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programı öğrenme çıktılarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Milli Eğitim*, 54(1), 625-660. DOI: 10.37669/10.37669/milliegitim.1704976”

Öz

Bu araştırmada, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 5-8. sınıf öğrenme çıktılarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Toplam 143 öğrenme çıktısının incelendiği bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenme çıktılarının yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi boyutundaki her bir alt basamağına orantılı bir şekilde dağılmadığı görülmüştür. En çok öğrenme çıktısının kavramsal, en az ise olgusal bilgi basamaklarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise, öğrenme çıktılarının bu boyutun her bir alt basamağında (6. sınıf hatırlama basamağı hariç) bulunduğu ancak orantılı bir şekilde dağılmadığı görülmüştür. Bu boyutta en çok öğrenme çıktısının çözümleme, en az ise hatırlama basamaklarında olduğu belirlenmiştir. Öğrenme çıktılarının üst düzey düşünme becerisi gerektiren basamaklardaki toplam sayısı 96 iken, alt düzey düşünme becerisi gerektiren basamaklardaki toplam sayının 47 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişime önemli bir katkısının olabileceğini göstermektedir. Yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarının bazı basamaklarında çok az sayıda ya da hiç öğrenme çıktısının bulunmadığı görülmüştür. Çok az sayıda ya da hiç öğrenme çıktısının bulunmadığı bu basamaklara ait öğrenme çıktısına yer verilebilir.

Anahtar Kelimeler: doküman incelemesi, 2024 fen bilimleri dersi öğretim programı, öğrenme çıktısı, yenilenmiş Bloom taksonomisi

*Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir

Investigation of the Learning Outcomes of the Century of Türkiye Education Model Secondary School Science Curriculum According to the Revised Bloom's Taxonomy

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study aims to investigate the learning outcomes of the 2024 Century of Türkiye Education Model Secondary School Science Curriculum 5-8th grades according to the revised Bloom's taxonomy. This study, which examined a total of 143 learning outcomes, utilized document review, a qualitative research method. The 2024 Century of Türkiye Education Model Secondary School Science Curriculum was used to collect data. The study found that learning outcomes were not proportionally distributed across each sub-step of the knowledge dimension of the revised Bloom's taxonomy. It was determined that the highest number of learning outcomes were concentrated in the conceptual knowledge step, while the lowest were in the factual knowledge step. When examined in terms of the cognitive process dimension, learning outcomes were found within each sub-step of this dimension (except for the 6th-grade recall step), but were not distributed proportionally. In this dimension, the highest number of learning outcomes were found in the analysis step, and the lowest were found in the recall step. While the total number of learning outcomes in steps requiring higher-order thinking skills was 96, the total number in steps requiring lower-order thinking skills was 47. This result suggests that students' problem-solving skills can make a significant contribution to development. It was observed that some steps of the knowledge and cognitive process dimensions of the revised Bloom's taxonomy had very few or no learning outcomes. Learning outcomes could be included for these steps, where there were few or no learning outcomes.

Keywords: document review, 2024 science curriculum, learning outcome, revised Bloom's taxonomy

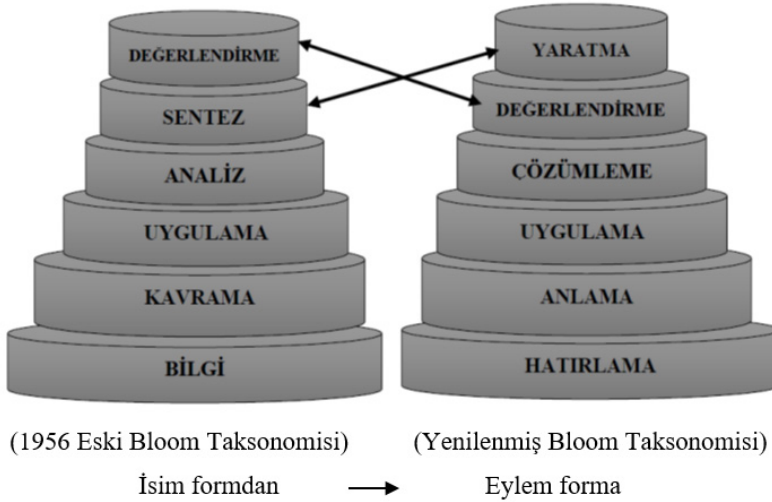
Giriş

21. yüzyılda fen ve teknoloji alanında yetişmiş, yaratıcı düşünme yeteneğine sahip pek çok vatandaşa ihtiyaç duyulmaktadır. Bireylerin yetiştirilmesinde hedeflenen tutum, bilgi ve becerilerin kazandırılmasında gerekliliklerden birinin nitelikli bir Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (FBDÖP) olduğu belirtilmektedir (Ak & Köse, 2024). Bundan dolayı da FBDÖP'ler çağın gerektirdiği şekilde güncellenmekte ve gerekli eklemeler yapılarak yürürlüğe girmektedir. Ülkemizde yapılandırmacı kurama uygun olarak ilk FBDÖP çalışması 2000 yılında yapılmış (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2000), daha sonra 2004-2005 yılında yenilenen programla yapılandırmacı öğrenme kuramı temel kabul edilmiştir (Çakıcı vd., 2012; Yaman, 2011). 2013 ve 2018 FBDÖP'lerde de eleştiri yapabilen, sorgulayabilen ve elindeki bilgileri kullanarak yeni bilgiler oluşturabilen bireyler yetiştirmenin önemi vurgulanmıştır (MEB,

2013, 2018). 2024 yılında geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler ile sosyal-duygusal beceriler, değerler ve okuryazarlık bir bütün olarak ele alınmış ve öğrencilerin çok yönlü gelişimini etkili bir şekilde desteklemek amaçlanmıştır (MEB, 2024). Bu programların temel öğeleri; hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirmedir. Bu öğeler birbiriyle ilişkilidir ve öğelerin birindeki değişiklik diğer öğeleri de etkilemektedir. Bu öğelerin içerisinde, diğer öğelere başlangıç noktası olma özelliği taşımasından dolayı hedefler ayrı bir öneme sahiptir. Bu sebeple hedeflerin doğru belirlenmesi, belirlendiği şekilde öğrencilere kazandırılmaya çalışılması, ölçmelere yol göstermesi ve değerlendirmede ölçütler takımı kullanılması tutarlı bir eğitim programının elde edilmesi için bir zorunluluktur (Başer, 2017). Hedeflerin belirlenmesinde kolaylaştırıcı ve yol gösterici olması bakımından 1950-60'lı yıllarda ortaya çıkarılan taksonomiler bütün dünyada ilgi görmüş ve çeşitli eleştirilere rağmen vazgeçilemez bir araç hâline gelmiştir (Bümen, 2006). Bloom taksonomisi bunlardan biridir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Bloom taksonomisinin diğer taksonomilerden farkı, en yaygın olarak kullanılmasıdır. Bloom'a (1956) göre, eğitimde niteliği artırmak için bireylerin öğrenme şekillerinin ve seviyelerinin farklı olduğunu kabul ederek işe başlamak gerekir. 1956 yılında Bloom Taksonomisi (BT)'nin ilk hâli yapılmış ve daha sonra Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından 21. yüzyılın gereksinimleri dikkate alınarak taksonomi revize edilmiş ve alan yazınında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) şeklinde kullanılmaya başlanmıştır (Tutkun & Okay, 2012). Eski taksonomi ile yeni taksonomi arasında Şekil 1'de gösterildiği gibi farklar vardır. Öncesinde bilgi olarak bilinen birinci basamak "hatırlama", kavrama olarak bilinen ikinci basamak "anlama", üçüncü basamak "uygulama", dördüncü basamak "çözümleme", 5. basamak "değerlendirme" ve 6. basamak "yaratma" şeklinde güncellenmiştir.

Şekil 1*Eski BT ile YBT'nin Karşılaştırılması*

Yeni taksonominin eski taksonomiden farkı, bilgi boyutunun eklenmesi ve bir boyuttan iki boyuta çıkarılmasıdır. Ayrıca basamak isimlerinde değişiklik yapılmış ve eylem formuna çevrilmiştir. YBT’de bulunan iki boyuttan biri olan “bilgi boyutu” kazanım/öğrenme çıktısı ifadelerindeki ad ögesini, ikincisi olan “bilişsel süreç boyutu” ise eylem ögesini tanımlamaktadır (Anderson & Krathwol, 2001; Krathwol, 2002). İki taksonomi arasında yapılan değişiklikler; eski taksonomideki bilgi basamağının yerine YBT’de hatırlama basamağı, kavrama basamağının yerine anlama basamağı, sentez basamağı yerine ise yaratma basamağı konulmuştur. Diğer bir değişiklik ise orijinal taksonomide en üst basamakta bulunan değerlendirme basamağı YBT’de en üst basamağın bir altına yerleştirilmiştir.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı

Son yirmi yılda geliştirilen 2005, 2013 ve 2018 FBDÖP’ler incelendiğinde genel olarak bir önceki programın güncellenmesi olarak görülmektedir. Son olarak, bireylerin tüm yönleriyle gelişimini ve bütüncül bir eğitim yaklaşımını temel alan kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile eğilimler, değerler ve okuryazarlıkları bir bütün olarak ele alan ve

öğrencilerin çok yönlü gelişimini amaçlayan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı” geliştirilmiştir (MEB, 2024).

2024 FBDÖP’de öğrenme-öğretme süreci gerçekleşirken okul içi uygulamaların yanında bilim sanat merkezleri, müzeler gibi okul dışı öğrenme ortamlarına da yer verilmiştir. FBDÖP’de öğrencilerin tüm alanlarda gelişiminin izlenmesi amacıyla süreç odaklı değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir. Bu kapsamda biçimlendirici değerlendirmeye yönelik beceri odaklı ölçme ve değerlendirme süreci temel alınmıştır. Ölçme değerlendirme araçları kullanılırken öğrenme çıktıları bütüncül yaklaşıma uygun, öğrencilerin farklı özelliklerini ortaya çıkarabilecekleri, süreç odaklı değerlendirme araçları kullanılması önerilmektedir (Ak & Köse, 2024; MEB, 2024).

Alan yazınında FBDÖP’lerin incelendiği çalışmalar yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmaların önemli bir bölümünü; program karşılaştırmaları, temel öğeler açısından inceleme, kazanımları YBT’ye göre inceleme, program ve kazanımların STEM’le ilgisi, kazanımları özel amaçlar, alana özgü ve beceriler açısından ve öğretmen görüşlerine göre inceleme araştırmaları oluşturmaktadır. Alan yazınında yapılan bu çalışmalara örnek olarak Aksoy ve Ünsal (2019) tarafından yapılan 2013 ve 2017 FBDÖP’lerin fizik konuları bağlamında karşılaştırılması, Başar ve Demirel (2019) tarafından yapılan 2013, 2017 ve 2018 FBDÖP’lerin karşılaştırılması, Bilir (2025) tarafından yapılan 2018 ve 2024 FBDÖP’nin temel öğeler açısından karşılaştırılması, Kocakulah vd. (2020) tarafından yapılan 2005 ve 2013 FBDÖP’lerin öğrencilerin araştırma becerilerine etkileri açısından karşılaştırılması, Uygur ve Uygur (2014) tarafından yapılan 2004 ve 2013 FBDÖP’lerin cinsel eğitim yönünden karşılaştırılması, Yücel ve Özkan (2013) tarafından yapılan 2005 ve 2013 FBDÖP’lerin çevre konuları açısından karşılaştırılması, Ekmiş (2023) tarafından yapılan 2013, 2017 ve 2018 FBDÖP’lerin 21. yüzyıl becerileri açısından kazanımların incelenmesi, Kalemkuş (2021) tarafından yapılan 2018 FBDÖP’nin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi, Cangüven ve Avcı (2022) tarafından yapılan 2013 ve 2018 FBDÖP kazanımlarının YBT’ye göre karşılaştırılması, Gündoğdu ve Aydın (2024) tarafından yapılan 2018 FBDÖP’nin 5-8. sınıf kazanımlarının YBT’ye göre incelenmesi, Kayacan (2022) tarafından yapılan 2005, 2013 ve 2018 FBDÖP’lerin kazanımlarının YBT ve Solo taksonomilerine göre incelenmesi, Bahar vd. (2018) tarafından yapılan 2018 FBDÖP kazanımlarının STEM entegrasyonu, Elmas ve Gül (2020) tarafından yapılan STEM eğitim yaklaşımının 2018 FBDÖP kapsamında

uygulanabilirliğinin incelenmesi, Deveci vd. (2018) tarafından yapılan 2018 FBDÖP'nin kazanımlarının yaşam becerileri açısından incelenmesi, Özcan ve Koştur (2019) tarafından yapılan 2018 FBDÖP'nin kazanımlarının özel amaçlar ve alana özgü beceriler açısından incelenmesi, Abir (2017), Ak ve Köse (2024), Gündoğdu ve Aydın (2024) ve Ural-Keleş (2018) tarafından yapılan FBDÖP'nin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi araştırmaları gösterilebilir.

Alan yazını incelendiğinde 2024 yılında güncellenen FBDÖP ile ilgili bilimsel çalışmaların eksikliği göze çarpmaktadır. 2024 FBDÖP ile ilgili çalışmaların yapılması, programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına çözüm bulunmasına yardımcı olabilir. Ayrıca bu çalışmaların yeni programın öğrenme çıktılarının bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına dağılımları hakkında bilgiler sunması önemlidir. Buradan hareketle, yapılan bu çalışmanın 2024 FBDÖP'nin işleyişi açısından hem öğrenciler, hem öğretmenler, hem okul yöneticileri, hem de veliler açısından faydalı olabileceği düşünülmüştür. Bu kapsamda 2024-2025 eğitim öğretim yılında kademeli olarak uygulanan öğretim programlarından 2024 FBDÖP'nin 5, 6, 7 ve 8. sınıflar öğrenme çıktılarının YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre incelenmesi ve sınıf düzeyine göre dağılımlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu yeni programın öğrenme çıktılarının YBT'ye göre incelenmesi, programın bilgi ve bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesini önemli kılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı

- 5. sınıf öğrenme çıktılarının,
- 6. sınıf öğrenme çıktılarının,
- 7. sınıf öğrenme çıktılarının,
- 8. sınıf öğrenme çıktılarının,

YBT'ye göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmanın yöntemi doküman incelemesidir. Bu yöntem, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi şeklinde tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir. Alan yazınında çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerinin tamamlayıcısı olarak doküman incelemesinden yararlanırken tek başına bir yöntem olarak da kullanılmaktadır (Sak vd., 2021). Bu çalışmada doküman incelemesi tek başına bir yöntem olarak kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı olan materyallerin, kayıt veya belgelerin araştırma odağındaki olgulara göre incelenme süreci olarak bilinir ve eğitim çalışmalarında genellikle ders kitabı ve öğretim programlarının veri kaynağı olarak kullanır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına uygun olarak doküman incelemesinden yararlanarak veriler toplanmıştır. Bu kapsamda elde edilen dokümanları, 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen 5, 6, 7 ve 8. sınıf FBDÖP oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak programdaki toplam 143 öğrenme çıktısı incelenmiş ve YBT'ye göre analizi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın 5-8. sınıflarına ait öğrenme çıktıları YBT kapsamında analiz edilmiştir. Bu çalışmada öğrenim çıktılarını sınıflandırmak için YBT kullanılmıştır. Yeni programın öğrenme çıktılarının incelenmesi üç aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada, biri fen bilimleri dersi öğretmeni ve ikisi öğretim üyesi (fen bilgisi eğitimi) olmak üzere üç araştırmacı öğrenme çıktılarını genel olarak birlikte değerlendirmişlerdir. Öğrenme çıktılarındaki bilgi boyutunu yansıtan ad bölümleri ile bilişsel süreç boyutunu yansıtan eylem ifadeleri birlikte tartışılarak anahtar kelimeler oluşturulmuştur. Üç araştırmacı bu şekilde ortak bir inceleme süreci oluşturmuşlardır.

Öğrenme çıktılarının sınıflandırılmasında birinci aşamada, öğrenme çıktısının bilgiyi içeren isim öbeği bilgi boyutuna, öğrenme çıktısının son kelimesi “toplayabilme”, “yapabilme” gibi ifadeler de eylemsel kelime bazında düşünülmüş ve bilişsel süreç boyutuna yerleştirilmiştir. Örneğin, “FB.5.5.2.1. Isı ve sıcaklık kavramlarını karşılaştırabilme” öğrenme çıktısında;

“Isı ve sıcaklık kavramlarını karşılaştırabilme”

Bilgi boyutuna karşılık gelen / Bilişsel süreç boyutuna karşılık gelen
İsim öbeği Eylem öbeği
(Kavramsal bilgi basamağı) (Çözümleme basamağı)

“ısı ve sıcaklık kavramları” bilgi boyutunun “kavramsal bilgi”, bu kavramları aralarındaki farkı göstererek karşılaştırma yapacağı için “çözümleme” basamağına yerleştirilmiştir. Bu iki basamağın kesiştiği yer öğrenme çıktısının bulunduğu basamaktır. Diğer bir deyişle “kavramsalın-çözümleme basamağı” olarak adlandırılmıştır.

Öğrenme çıktılarının YBT’ye göre incelenmesindeki ikinci aşamada, üç araştırmacıdan her biri öğrenme çıktılarını birbirinden bağımsız bir şekilde kodlamışlardır. Üçüncü aşamada ise araştırmacılar tekrar bir araya gelerek kodlamaları karşılaştırmışlar ve uyuşmayan öğrenme çıktıları birlikte tartışılarak ortak bir görüşe varılmıştır. 2024 FBDÖP 5-8. sınıf öğrenme çıktılarının her biri yukarıda örnekte anlatıldığı gibi incelenmiş, basamakları belirlenmiş ve Tablo 1’de gösterildiği gibi kodlaması yapılmıştır.

Tablo 1

YBT’ye Göre Örnek Kodlama Gösterimi

		Bilişsel Süreç Boyutu					
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Bilgi Boyutu	Olgusal						
	Kavramsal						
	İşlemsel						
	Üst Bilişsel						

Tablo 1’de gösterildiği gibi, FB.5.5.2.1 kodlu kazanım YBT’nin bilişsel süreç boyutunun anlama basmağı ile bilgi boyutunun olgusal basamağının kesiştiği hücreye kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bir araştırmadan elde edilen sonuçlarının inandırıcılığı bilimsel bir çalışmanın önemli ölçütlerinden biridir. Guba ve Lincoln (1982) nitel araştırmalarda geçerliği ve güvenirliliği artırmak için inandırıcılık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört farklı ölçüt geliştirmişlerdir. Nitel araştırma sonucunda elde edilen bulguların inandırıcılığını göstermek için birtakım önlemlerin alınması, elde edilen verilerin açık ve ayrıntılı bir şekilde tanımlaması gerekmektedir.

Üç araştırmacı arasında güvenirliliğin belirlenmesinde aşağıda gösterilen Miles ve Huberman’ın (1994) eşitliğinden yararlanılmıştır. Öğrenme çıktılarının sınıflandırılmasında araştırmacılar arasında görüş birliği sağlandığında, görüş birliği sağlanan basamak öğrenme çıktısının basamağı olarak belirlenmiştir. Görüş ayrılığının olduğu durumlarda ise araştırmacılar bir araya gelerek ilgili öğrenme çıktısı üzerinde tartışmışlar ve görüş birliği sağlanmışsa öğrenme çıktısı ilgili basamağa yerleştirilmiştir. Görüş ayrılığının devam ettiği durumlarda ise görüş çokluğunun sağlandığı basamak öğrenme çıktısının basamağı olarak belirlenmiştir.

Görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlendikten sonra üç kodlayıcı arasında uyum %88 olarak hesaplanmıştır.

$$\text{Uyum yüzdesi (P)} = \frac{Na (\text{Görüş birliği})}{Na (\text{Görüş birliği}) + Nd (\text{Görüş ayrılığı})} \times 100$$

Alan yazınında %85 ve üzerinde olan uyum değeri güvenilir olarak nitelendirilmektedir (Miles vd., 2020). Bu çalışmada hesaplanan uyum değeri güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, 2024 FBDÖP 5., 6., 7. ve 8. sınıfların öğrenme çıktılarının YBT'nin hem bilgi hem de bilişsel süreç boyutlarına göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular her bir araştırma sorusuna göre tablolar ve grafikler şeklinde aşağıda sunulmuştur.

1. 5. Sınıf Öğrenme Çıktılarının YBT'ye Göre İncelenmesinden Elde Edilen Bulgular

2024 FBDÖP'nin 5. sınıf seviyesinde toplam 28 adet öğrenme çıktısı vardır. Bu öğrenme çıktılarının YBT'ye göre incelenmesi yapılmış ve analiz bulguları verilmiştir. Tablo 2'de 5. sınıf öğrenme çıktılarının bilgi boyutuna göre dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 2

5. Sınıf Öğrenme Çıktılarının Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Öğrenme Çıktısı Sayısı
Olgusal	3
Kavramsal	17
İşlemsel	6
Üst Bilişsel	2
Toplam	28

Tablo 2'ye göre, en çok öğrenme çıktısı bilgi boyutunun kavramsal basamağında (17), diğer basamaklarda ise işlemsel'de 6, olgusal'da 3 ve üst bilişsel'de 2 adet öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Öğrenme çıktılarının bu boyutta basamaklara homojen dağılmadığı görülmüştür. Tablo 3'te 5. sınıf öğrenme çıktılarının bilişsel süreç boyutunda dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 3*5. Sınıf Öğrenme Çıktılarının Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı*

Bilişsel Süreç Boyutu	Öğrenme Çıktısı Sayısı
Hatırlama	2
Anlama	9
Uygulama	2
Çözümleme	7
Değerlendirme	3
Yaratma	5
Toplam	28

Tablo 3’e göre, 5. sınıf öğrenme çıktısı en çok bilişsel süreç boyutunun anlama basamağında (9) bulunurken hatırlama ve uygulama basamaklarında ise eşit sayıda (2) öğrenme çıktısı bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrenme çıktılarının bu boyutta basamaklara homojen dağılmadığı görülmüştür. 5. sınıf öğrenme çıktılarının iki boyutta kodlaması yapılmış ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4**5. Sınıf Öğrenme Çıktılarının Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutlarına Göre Dağılımı**

		Bilişsel Süreç Boyutu					
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Bilgi Boyutu	Olgusal Bilgi		FB.5.6.1.1.	FB.5.4.3.1.	FB.5.1.1.1.		
	Kavramsal Bilgi	FB.5.2.1.1.	FB.5.2.3.1.		FB.5.1.2.1.	FB.5.5.3.1.	FB.5.1.2.2.
		FB.5.2.2.1.	FB.5.3.1.2.		FB.5.3.1.1.	FB.5.6.2.1.	FB.5.5.4.2.
			FB.5.3.2.1.		FB.5.5.2.1.		
			FB.5.4.2.1.		FB.5.7.1.2.		
		FB.5.5.1.1.					
	FB.5.5.4.1.						
	FB.5.7.1.1.						
	İşlemsel Bilgi		FB.5.4.1.1.	FB.5.6.1.2.	FB.5.5.2.2.		FB.5.1.3.1. FB.5.2.1.2. FB.5.2.3.2.
	Üst Bilişsel Bilgi				FB.5.3.2.2.	FB.5.7.1.3.	

Tablo 4'e göre, en fazla öğrenme çıktısı kavramsalın anlama basamağında (7) bulunmaktadır. Olgusalın hatırlama, değerlendirme ve yaratma, kavramsalın uygulama, işlemselin hatırlama ve değerlendirme, üstbilişselin hatırlama, anlama, uygulama ve yaratma basamaklarında hiçbir öğrenme çıktısı yer almamıştır.

2. 6. Sınıf Öğrenme Çıktılarının YBT'ye Göre İncelenmesinden Elde Edilen Bulgular

2024 FBDÖP'nin 6. sınıf seviyesinde toplam 36 adet öğrenme çıktısı vardır. Bu öğrenme çıktılarının YBT'ye göre incelenmesi yapılmış ve analiz bulguları verilmiştir. Tablo 5'te 6. sınıf öğrenme çıktılarının bilgi boyutuna göre dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 5*6. Sınıf Öğrenme Çıktılarının Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı*

Bilgi Boyutu	Öğrenme Çıktısı Sayısı
Olgusal	-
Kavramsal	23
İşlemsel	7
ÜstbBilişsel	6
Toplam	36

Tablo 5'e göre, bu boyutta en çok öğrenme çıktısının kavramsal basamağında (23) bulunduğu tespit edilmiştir. Bilgi boyutunun olgusal basamağında ise hiçbir öğrenme çıktısı yer almamıştır. 6. sınıf öğrenme çıktılarının basamaklara homojen dağılmadığı görülmektedir. Bu sınıf seviyesindeki öğrenme çıktılarının bilişsel süreç boyutundaki basamaklara dağılımları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6*6. Sınıf Öğrenme Çıktılarının Bilişsel Süreç Boyutlarına Göre Dağılımı*

Bilişsel Süreç Boyutu	Öğrenme Çıktısı Sayısı
Hatırlama	-
Anlama	7
Uygulama	6
Çözümleme	16
Değerlendirme	3
Yaratma	4
Toplam	36

Tablo 6'ya göre, bilişsel süreçte boyutunda en çok çözümleme (16), hatırlama basamağında ise öğrenme çıktısı bulunmamaktadır. Tablo 6'da belirtildiği gibi, alt düzey düşünme becerisi gerektiren basamaklarda 13 adet öğrenme çıktısı bulunurken üst düzey düşünme becerisi gerektiren basamaklarda ise 23 adet öğrenme çıktısının olduğu görülmektedir. Öğrenme çıktılarının basamaklara homojen bir şekilde dağılmadığı belirlenmiştir. 6. sınıf öğrenme çıktılarının iki boyutta kodlaması yapılmış ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7*6. Sınıf Öğrenme Çıktılarının Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutlarına Göre Dağılımı*

		Bilişsel Süreç Boyutu					
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Bilgi Boyutu	Olgusal Bilgi				FB.6.1.2.1. FB.6.2.2.1. FB.6.3.1.1. FB.6.3.1.2. FB.6.3.1.4.		
	Kavramsal Bilgi		FB.6.1.1.1. FB.6.4.1.2. FB.6.4.3.3. FB.6.7.2.1.	FB.6.3.2.1. FB.6.4.3.1.	FB.6.3.1.5. FB.6.4.1.1. FB.6.4.2.1. FB.6.4.3.2. FB.6.5.1.1. FB.6.5.3.3. FB.6.6.2.2.	FB.6.3.1.3. FB.6.4.3.4.	FB.6.1.1.2. FB.6.1.2.2. FB.6.5.3.4.
	İşlemsel Bilgi		FB.6.5.3.1.	FB.6.2.1.2. FB.6.5.2.1. FB.6.6.1.1. FB.6.6.2.1.	FB.6.2.1.1. FB.6.5.3.2.		
	Üst Bilişsel Bilgi		FB.6.3.2.3. FB.6.7.1.2.		FB.6.3.2.2. FB.6.3.2.4.	FB.6.7.1.1.	FB.6.7.2.2.

Tablo 7'ye göre, en çok öğrenme çıktısı kavramsalın çözümleme basamağında (12) bulunmaktadır. Olgusal bilginin bilişsel süreç boyutundaki basamaklarında hiçbir öğrenme çıktısı yer almamıştır.

3. 7. Sınıf Öğrenme Çıktılarının YBT'ye Göre İncelenmesinden Elde Edilen Bulgular

2024 FBDÖP'nin 7. sınıf seviyesinde toplam 36 adet öğrenme çıktısı vardır. Bu öğrenme çıktıların YBT'ye göre incelenmesi yapılmış ve analiz bulguları verilmiştir. Tablo 8'de 7. sınıf öğrenme çıktıların bilgi boyutuna göre dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 8

7. Sınıf Öğrenme Çıktılarının Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Öğrenme Çıktısı Sayısı
Olgusal	2
Kavramsal	29
İşlemsel	4
ÜstbBilişsel	1
Toplam	36

Tablo 8'e göre, en çok öğrenme çıktısının kavramsal bilgi basamağında (29), en az ise üstbilişsel bilgi basamağında (1) bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrenme çıktıların basamaklara homojen dağılmadığı görülmektedir. Tablo 9'da, 7. sınıf öğrenme çıktıların bilişsel süreç boyutundaki basamaklara dağılımları verilmiştir.

Tablo 9

7. Sınıf Öğrenme Çıktılarının Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Öğrenme Çıktısı Sayısı
Hatırlama	2
Anlama	4
Uygulama	6
Çözümleme	18
Değerlendirme	4
Yaratma	2
Toplam	36

Tablo 9’da görüldüğü gibi en çok öğrenme çıktısı çözümleme basamağında (18), en az öğrenme çıktısı ise hatırlama (2) ve yaratma (2) basamaklarında olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme çıktılarının 12’si alt düzey düşünme becerisi gerektiren basamaklarda, 24’ü ise üst düzey düşünme becerisi gerektiren basamaklarda bulunmaktadır. Bilişsel süreç boyutunda da öğrenme çıktılarının homojen bir şekilde dağılmadığı görülmüştür. 7. sınıf öğrenme çıktılarının iki boyutta kodlaması yapılmış ve Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10*7. Sınıf Öğrenme Çıktılarının Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutlarına Göre Dağılımı*

		Bilişsel Süreç Boyutu				
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme
Bilgi Boyutu	Olgusal Bilgi	FB.7.5.2.2. FB.7.5.2.4.				
	Kavramsal Bilgi		FB.7.1.1.1. FB.7.4.2.2. FB.7.5.1.4. FB.7.6.1.3.	FB.7.3.1.1. FB.7.3.2.1. FB.7.3.3.1. FB.7.3.4.1. FB.7.6.1.2.	FB.7.1.2.1. FB.7.1.2.2. FB.7.2.1.2. FB.7.2.2.1. FB.7.3.1.2. FB.7.3.2.3. FB.7.3.3.2. FB.7.3.4.2. FB.7.4.2.1. FB.7.5.1.1. FB.7.5.2.1. FB.7.5.2.3. FB.7.5.3.1. FB.7.6.1.1. FB.7.7.1.1. FB.7.2.1.1. FB.7.4.1.1. FB.7.7.2.1.	FB.7.3.2.2. FB.7.5.1.2. FB.7.5.3.2.
	İşlemsel Bilgi			FB.7.5.4.1.		
	Üst Bilişsel Bilgi					FB.7.1.1.3.

Tablo 10'a göre; en fazla öğrenme çıktısı kavramsalın çözümleme basamağında (15), en az ise işlemselin uygulama (1) ve üst bilişselin değerlendirme (1) basamaklarında bulunmaktadır. Bazı basamaklarda ise hiçbir öğrenme çıktısının olmadığı görülmektedir.

4. 8. Sınıf Öğrenme Çıktılarının YBT'ye Göre İncelenmesinden Elde Edilen Bulgular

2024 FBDÖP'nin 8. sınıf seviyesinde toplam 43 adet öğrenme çıktısı vardır. Bu öğrenme çıktılarının YBT'ye göre incelenmesi yapılmış ve analiz bulguları verilmiştir. Tablo 11'de 8. sınıf öğrenme çıktılarının bilgi boyutuna göre dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 11

8. Sınıf Öğrenme Çıktılarının Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Öğrenme Çıktısı Sayısı
Olgusal	-
Kavramsal	23
İşlemsel	13
Üstbilişsel	7
Toplam	43

Tablo 11'e göre, en çok öğrenme çıktısı kavramsal bilgi (23), en az ise üst bilişsel bilgi (7) basamaklarında bulunmaktadır. Olgusal bilgi basamağında ise hiçbir öğrenme çıktısı yer almamıştır. Öğrenme çıktılarının bilgi boyutundaki basamaklara dağılımının homojen olmadığı, yığılmanın kavramsal bilgi basamağında olduğu tespit edilmiştir. Tablo 12'de, 8. sınıf öğrenme çıktılarının bilişsel süreç boyutundaki basamaklara dağılımları verilmiştir.

Tablo 12*8. Sınıf Öğrenme Çıktılarının Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı*

Bilişsel Süreç Boyutu	Öğrenme Çıktısı Sayısı
Hatırlama	2
Anlama	2
Uygulama	5
Çözümleme	19
Değerlendirme	11
Yaratma	4
Toplam	43

Tablo 12’ye göre, 8. sınıf öğrenme çıktılarının bilişsel süreç boyutunda en fazla çözümleme (19), en az ise hatırlama (2) ve anlama (2) basamaklarında bulunduğu görülmektedir. Öğrenme çıktılarının bilişsel süreç boyutundaki basamaklara homojen olarak dağılmadığı görülmüştür. 8. sınıf öğrenme çıktılarının iki boyutta kodlaması yapılmış ve Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13*8. Sınıf Öğrenme Çıktılarının Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutlarına Göre Dağılımı*

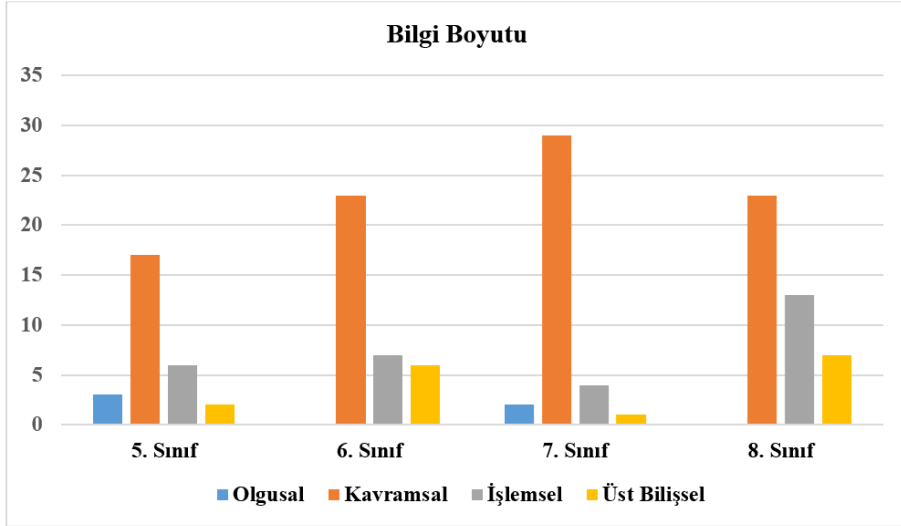
Bilişsel Süreç Boyutu							
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Bilgi Boyutu	Olgusal Bilgi				FB.8.3.1.1. FB.8.3.2.1. FB.8.3.3.1. FB.8.3.4.1. FB.8.3.4.2. FB.8.4.1.1. FB.8.5.1.1. FB.8.5.3.1. FB.8.5.4.1. FB.8.6.2.1. FB.8.6.2.3. FB.8.7.1.1. FB.8.7.1.3. FB.8.7.2.1.		
	Kavramsal Bilgi	FB.8.6.1.2. FB.8.6.1.3.	FB.8.1.2.1. FB.8.2.1.1.	FB.8.3.1.2.		FB.8.5.2.1. FB.8.6.1.4. FB.8.6.2.5.	FB.8.6.2.2.
	İşlemsel Bilgi			FB.8.4.1.2. FB.8.4.1.3. FB.8.6.1.1.	FB.8.1.1.1. FB.8.4.2.2. FB.8.4.2.3.	FB.8.3.3.2. FB.8.4.2.1. FB.8.5.4.2. FB.8.5.4.3. FB.8.6.2.4. FB.8.7.1.2.	FB.8.2.1.2.
	Üst Bilişsel Bilgi			FB.8.5.4.4.	FB.8.5.3.2. FB.8.7.2.2.	FB.8.3.3.3. FB.8.7.2.3.	FB.8.6.1.5. FB.8.7.2.4.

Tablo 13’e göre, en fazla öğrenme çıktısı kavramsalın çözümleme basamağında (14) bulunmaktadır. Olgusal bilginin bilişsel süreç boyutundaki basamaklarında hiçbir öğrenme çıktısı yer almamaktadır.

Genel olarak bakıldığında, 2024 FBDÖP 5-8 sınıf öğrenme çıktılarının sınıf düzeyine göre bilgi boyutundaki dağılımı Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2

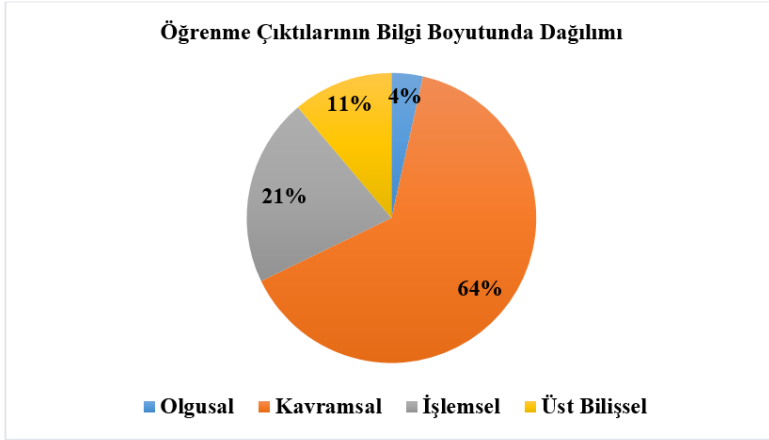
Öğrenme Çıktılarının Bilgi Boyutunda Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı



Şekil 2’ye göre, toplam öğrenme çıktılarının 5. sınıfta 17’sinin, 6. sınıfta 23’ünün, 7. sınıfta 29’unun ve 8. Sınıfta 23’ünün kavramsal bilgi boyutunda yığıldığı belirlenmiştir. 6. ve 8. sınıfın hiçbir öğrenme çıktısı bilgi boyutunun olgusal basamağında yer almamıştır. 2024 FBDÖP’nin 5-8. sınıf öğrenme çıktılarının bilgi boyutunda genel olarak dağılımı Şekil 3’te gösterilmiştir.

Şekil 3

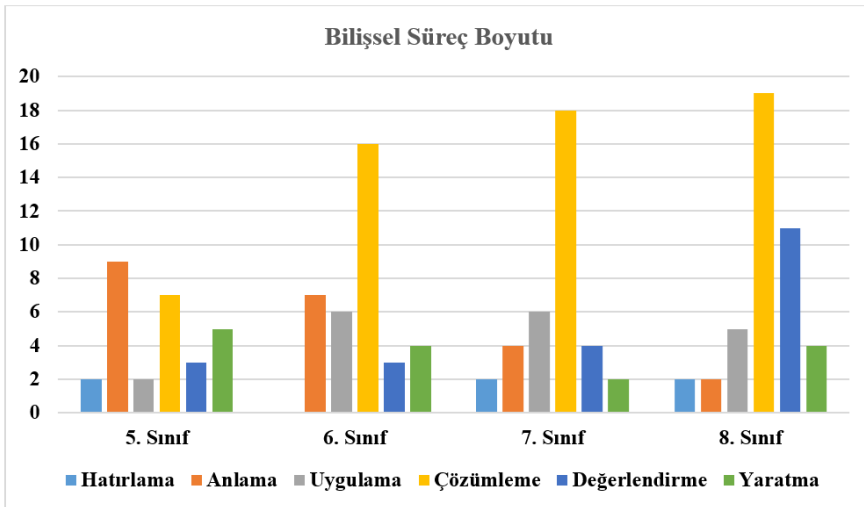
Öğrenme Çıktılarının Bilgi Boyutunda Dağılımı



Şekil 3'te görüldüğü gibi, yeni programın 5-8. sınıf öğrenme çıktılarının bilgi boyutunda en fazla %64 oranla kavramsal, en az %4 oranla olgusal basamağında bulunduğu belirlenmiştir. Öğrenme çıktılarının sınıf seviyesine göre bilişsel süreç boyutunda dağılımı Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4

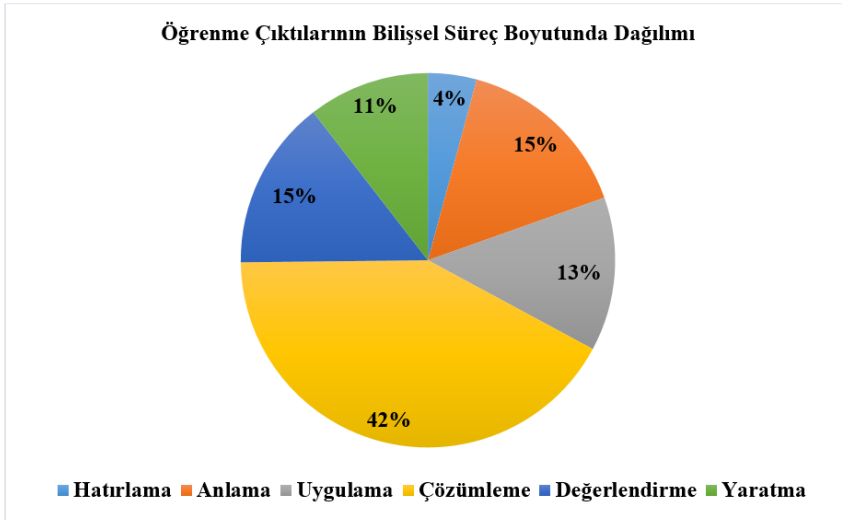
Öğrenme Çıktılarının Bilişsel Süreç Boyutunda Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı



Şekil 4'e göre; toplam öğrenme çıktılarının 5. sınıfta 9'unun bilişsel süreç boyutunun anlama, 6. sınıfta 16'sının çözümleme, 7. sınıfta 18'inin çözümleme ve 8. sınıfta 19'unun yine çözümleme basamağında yığıldığı görülmüştür. 6. sınıfın hiçbir öğrenme çıktısı bilişsel süreç boyutunun hatırlama basamağında yer almamıştır. 2024 FBDÖP'nin 5-8. sınıf öğrenme çıktılarının bilişsel süreç boyutunda genel olarak dağılımı Şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil 5

Öğrenme Çıktılarının Bilişsel Süreç Boyutunda Dağılımı



Şekil 5'te görüldüğü gibi, yeni programın 5-8. sınıf öğrenme çıktıları en fazla %42 oranla çözümleme, en az %4 oranla hatırlama basamağında bulunduğu belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, 2024 FBDÖP 5-8. sınıflarda yer alan 143 öğrenme çıktısının YBT'ye göre analizi yapılmıştır. Öğrenme çıktılarının en çok bilgi boyutunun kavramsal, en az ise olgusal basamaklarında bulunduğu tespit edilmiştir. Bilişsel süreç boyutunda ise en çok çözümleme en az ise hatırlama basamaklarında olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrenme çıktıları YBT'nin hem bilgi hem de bilişsel süreç boyutunun basamaklarına homojen olarak dağılmadığı belirlenmiştir. Ancak karşılaştırma yapıldığında bilişsel süreç boyutundaki

basamaklar arasındaki farkın bilgi boyutundaki basamaklar arasındaki fark kadar büyük olmadığı belirlenmiştir. Alan yazınında yapılmış benzer bir çalışmada Yaz (2015), 2000, 2005 ve 2013 FBDÖP'leri karşılaştırarak incelemiş ve programlardaki kazanım sayılarının YBT'nin hem bilgi hem de bilişsel süreç boyutlarındaki basamaklara orantılı olarak dağılmadığını, yığılmanın daha çok kavramsal bilgi basamağında olduğunu ve üstbilişsel basamağa yeterince yer verilmediğini belirtmiştir. Bilişsel süreç boyutu açısından bakıldığında ise kazanımların çoğunlukla anlama basamağında yoğunlaştığını ifade etmiştir. Bu araştırmada ise öğrenme çıktılarının Yaz'ın (2015) araştırmasında olduğu gibi en çok kavramsal bilgi basamağında yoğunlaştığı fakat üstbilişsel basamakta da öğrenme çıktılarına yer verildiği tespit edilmiştir. Ancak bilişsel süreç boyutunda en fazla öğrenme çıktısının çözümleme basamağında olduğu yönünde farklı bir sonuç elde edilmiştir.

Zorluoğlu vd. (2017a) araştırmalarında, 2017 taslak ortaöğretim kimya dersi öğretim programını incelemişler ve kazanımların YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarındaki basamaklara bu araştırmada da olduğu gibi homojen olarak dağılmadığını ifade etmişlerdir. Araştırmalarının sonucunda kazanımların bilgi boyutunda en çok kavramsal, en az üst bilişsel basamaklarında, bilişsel süreç boyutunda ise en çok anlama en az ise değerlendirme basamaklarında bulunduğunu tespit etmişlerdir. Ancak bu araştırmada en az olgusal, en çok çözümleme ve en az hatırlama basamaklarında öğrenme çıktılarının bulunmasından dolayı belirgin farklılıkların olduğu görülmüştür. Zorluoğlu vd.nin (2017a) araştırmalarında belirttikleri kazanımlarında üst düzey bilgi ve bilişsel süreç boyutlarındaki basamaklara yeteri kadar yer verilmediği sonucundan farklı olarak, bu araştırmada ilgili basamaklarda öğrenme çıktılarına biraz daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Böylece, öğrencilerin öğrenmelerini daha aktif kılma hedeflenmiş olabilir. Ayrıca öğrenme çıktılarına yaratma basamağında biraz daha fazla yer verilmesi, yeni programın öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri anlamına gelebilir.

Alan yazınında benzer bir araştırma Avcı vd. (2021) tarafından yapılmış ve çalışmalarının sonucunda kazanımların ağırlıklı olarak bilgi boyutunun kavramsal ve bilişsel süreç boyutunun ise anlama basamaklarında yoğunlaştığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öğrenme çıktılarının ağırlıklı olarak kavramsal bilgi basamağında yoğunlaştığı ancak Avcı ve diğerlerinin (2021) belirttiği gibi bilişsel süreç boyutunda yoğunlaşmanın anlama basamağında değil, çözümleme basamağında olduğu belirlenmiştir. Gündoğdu ve Aydın (2024) yaptıkları benzer

bir çalışmada 2018 FBDÖP 5-8. sınıf kazanımlarının YBT'ye göre incelemişler ve kazanımların bilgi ve bilişsel süreç boyutlarındaki basamaklara orantılı bir şekilde dağılmadığı, bilgi boyutunda daha çok kavramsal bilgi basamağında yoğunlaştığı ve üstbilişsel bilgi içeren kazanımlara çok az sayıda yer verildiği, bilişsel süreç boyutunda ise en çok anlama basamağında, en az ise hatırlama basamağında bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca üst düzey basamak olan çözümleme basamağındaki kazanımlara da sınırlı düzeyde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma ile Gündoğdu ve Aydın'ın (2024) çalışmalarından elde edilen sonuçlar arasında benzerliklerin yanı sıra farklı sonuçlarında elde edildiği görülmüştür. Bu çalışmada, öğrenme çıktılarının bilişsel süreç boyutunda en çok çözümleme basamağında olduğu tespit edilmiş ancak Gündoğdu ve Aydın'ın (2024) çalışmalarında ise aynı basamakta kazanımların sınırlı sayıda olduğu belirtilmiştir. Zorluoğlu vd.nin (2017b) yapmış oldukları 2013 FBDÖP'nin kazanımlarının YBT'ye göre analizi ve değerlendirilmesi isimli araştırmalarında kazanımların en fazlasının kavramsal, en azının ise üst bilişsel bilgi basamağında, bilişsel süreç boyutunda ise en fazlasının anlama en azının ise değerlendirme basamaklarında bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu iki araştırmanın sonuçları arasında benzerliklerin haricinde belirgin farkların olduğu da görülmüştür. Özellikle bu çalışmada incelenen öğrenme çıktılarının üst bilişsel, çözümleme ve değerlendirme basamaklarında daha fazla bulunmasıdır.

Alan yazınında yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde, Cangüven vd. (2017) 2017 fen bilimleri dersi taslak öğretim programını inceledikleri araştırmalarında 3-8. sınıf kazanımlarının en fazla anlama, en az ise değerlendirme basamağında yığıldığını belirtmişlerdir. Cangüven ve Avcı (2022) araştırmalarında, 2013 ve 2018 FBDÖP'nin kazanımlarını YBT'ye göre karşılaştırmışlar ve her iki programda da en fazla yığılmanın anlama basamağında, en az ise 2013 programında yaratma, 2018 programında ise analiz basamağında olduğunu vurgulamışlardır. Bu sonuçlardan hareketle, yeni programdaki öğrenme çıktılarının basamaklara dağılımında önceki FBDÖP'lere göre farklılıklar gösterdiği söylenebilir.

2024 FBDÖP 5-8. sınıfların bilişsel süreç boyutu basamaklarına genel olarak bakıldığında üst düzey düşünme becerisi gerektiren toplam öğrenme çıktıları (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) sayısı 96 iken, alt düzey düşünme becerisi gerektiren toplam öğrenme çıktıları (hatırlama, anlama ve uygulama) sayısı 47 olarak bulunmuştur. Bu sonuç; yeni programın öğrencilerin analitik düşünebilmelerine, neden ve sonuçları açıklayabilmelerine ve bir

problemlerle karşılaştıklarında daha kolay çözüm üretebilme becerilerinin gelişimine önemli bir katkısının olabileceğini göstermektedir. Mayer (2002) araştırmasının sonucunda, bilginin öğrenenler tarafından yapılandırılmasında kazanımların büyük bir çoğunluğunun uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında olmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Yeni programda içerikler düzenlenirken yakından uzağa ve somuttan soyuta gibi öğretim ilkeleri dikkate alınmış olduğundan (Bilir, 2025) üst düzey düşünme becerisi gerektiren yani daha soyut ifadeler içeren öğrenme çıktılarının fazla olması kısmen de olsa 2024 FBDÖP 5-8. sınıf öğrenme çıktılarının YBT'ye uygun olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise sınıf seviyesi arttıkça kavramsal (8. sınıf hariç), işlemsel (7. sınıf hariç) ve üstbilişsel bilgi (7. sınıf hariç) basamaklarındaki öğrenme çıktısı sayılarında genel olarak bir artışın olmasıdır. Anderson ve Krathwohl (2001) araştırmalarında üst sınıflara gidildikçe üst düzey bilgi basamakları içeren kazanımların daha fazla olması ya da kazanımların sınıf düzeyinde genel olarak kavramsal bilgi düzeyinde olması gerektiğini belirterek benzer bir sonuca varmışlardır. Ayrıca etkili bir öğrenme gerçekleşmesi için kazanımların konu alanlarına ve sınıf düzeylerine göre farklılık göstermesi gerektiğini belirtmişlerdir. 5. sınıftan 8. sınıfa doğru öğrenme çıktılarının basamaklara dağılımındaki bu artışın olması 2024 FBDÖP, öğrencilere temel bilgileri öğrendikten sonra olay ve olgular arasındaki ilişkiyi irdelemelerine, sınıflandırabilmelerine, kategorize edebilmelerine, bazı yöntem ve teknikleri takip ederek bir ürün ortaya koyabilmelerine, karşılaştıkları bir problemi çözebilmelerine ve öğrendikleri bilgileri kontrol edebilmeye, ne zaman ve nerede kullanabileceğine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça özellikle üstbilişsel bilgi basamağında öğrenme çıktılarındaki artışın, onların bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını farkında olmaları için gerekli olduğu düşünülmektedir.

2024 FBDÖP'nin 8. sınıf öğrenme çıktısı en fazla çözümleme ve değerlendirme basamaklarında bulunurken, bu basamaklarda en az öğrenme çıktısı 5. sınıfta olduğu görülmüştür. Üst düzey düşünme becerisi içeren basamaklarda 8. sınıf öğrenme çıktı sayısının diğer sınıf seviyelerine göre daha fazla olduğu, 5. sınıf öğrenme çıktıları ise en az hatırlama ve uygulama basamaklarında bulunduğu görülmüştür. Sınıf seviyesi arttıkça üst düzey düşünme becerisi gerektiren öğrenme çıktılarındaki artışın da uygun olduğu düşünülmektedir. Anderson ve Krathwohl (2001) araştırmalarının sonucunda,

öğretim programları düzenlenirken alt sınıf seviyelerinde daha çok YBT'nin alt basamaklarının bulunmasının, üst sınıf seviyelerinde ise üst basamaklara daha fazla yer verilmesinin uygun olabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu ile Gündoğdu ve Aydın (2024) araştırmalarının sonucunda elde ettikleri bulgu arasında farklılık olduğu görülmüştür. 2018 FBDÖP 5-8. sınıf kazanımlarının YBT'ye göre incelenmesi isimli çalışmalarında, kazanım sayısının alt düzey düşünme becerisi gerektiren basamaklarda önemli bir yığılmanın olduğunu, üst düzey düşünme becerisi gerektiren basamaklarda ise daha az yığılmanın olduğunu belirtmişlerdir. 2024 FBDÖP ile daha önceki programlar arasında bilişsel süreç boyutu açısından öğrenme çıktıları/kazanımların yoğunlaştığı basamakların farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

YBT'nin bilişsel süreç boyutu çözümleme ve değerlendirme basamaklarında sınıf seviyesi arttıkça öğrenme çıktısı sayısında da bir artışın olduğu, anlama basamağında da bir azalışın olduğu görülmüş, fakat diğer basamaklarda bu derece düzgün bir artış gözlemlenmemiştir. Örneğin 6. sınıfların hatırlama basamağında hiçbir bir öğrenme çıktısı yer almamıştır. Ancak genel olarak bakıldığında son sınıflara doğru öğrenme çıktıları da bir artışın olduğu söylenebilir. Bunun sebebi, 2024 öğretim programının tüm sınıf kademelerinde öğrencilerin sürece zihinsel ve fiziksel olarak daha fazla aktif katılımını teşvik eden hedefler koyduğu (Kıryak vd., 2024) olabilir. Tüm sınıf seviyeleri dikkate alındığında en az öğrenme çıktısının hatırlama ve daha sonra ise yaratma basamaklarında olduğu bulunmuştur. Bunun yanında, 2024 programının öğrenme çıktıları çözümleme basamağına daha çok yer verildiği bulunmuştur. Alan yazınında bu sonucu destekleyen 2013 FBDÖP'yi inceleyen Zorluoğlu vd. (2017b) çalışmalarında, çözümleme basamağında yeterli sayıda kazanım olduğunu ancak değerlendirme ve yaratma basamaklarında ise daha az sayıda kazanım bulunduğunu ifade etmişlerdir.

2024 FBDÖP'nin hem bilgi hem de bilişsel süreç boyutlarındaki basamaklardaki öğrenme çıktıları dağılımlarına birlikte bakıldığında en fazla yığılmanın olduğu basamaklar kavramsal bilginin çözümleme basamağı ve kavramsal bilginin anlama basamağı olduğu tespit edilmiştir. Bazı sınıf seviyelerinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına hiçbir öğrenme çıktısı kodlanamamıştır. Örneğin 5. sınıf olgusal hatırlama, değerlendirme ve yaratma, kavramsal uygulama, işlemselin hatırlama ve değerlendirme, üst bilişselin hatırlama, anlama, uygulama ve yaratma basamaklarında, 6. sınıf olgusal bilginin

bilişsel süreç boyutundaki basamaklarında, 7. sınıf olgusal bilginin anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında ve 8. sınıf olgusal bilginin bilişsel süreç boyutundaki basamaklarında hiçbir öğrenme çıktısı yer almamıştır. Bunun sebebinin, 2024 FBDÖP'nin 5-8 sınıf öğrenme çıktılarının daha genel ifadeler içerdiği, özellikle anahtar kavramların öğrenme çıktılarında açıkça kullanılmadığı, ifade köklerinin daha üst düzey becerilere hitap edecek biçimde revize edildiği (Kıryak vd., 2024) bundan dolayı da bilgi ve bilişsel süreç boyutlarının belli basamaklarında yığılmaların olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada 2024 FBDÖP'nin 5-8 sınıf YBT'ye göre incelenen öğrenme çıktılarının sınıflandırılması sonucunda elde edilen bulguların dikkate alınarak gelecekte revize edilecek FBDÖP çalışmaları öğretmenlerin ve öğrencilerin programı ve özellikle öğrenme çıktıları daha iyi anlayabilmeleri açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmanın sonucunda, yeni programın kısmen de olsa YBT'ye uygun olduğu düşünülebilir fakat fen öğretiminde alana özgü kazandırılmak istenen bilimsel süreç, yaşam ve mühendislik tasarım becerileri gibi birçok beceri göz önüne alındığında bilişsel süreç boyutunun özellikle çözümleme, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey düşünme becerisi gerektiren basamaklarındaki öğrenme çıktılarının daha fazla olması, öğrencilerin karşılaştıkları olaylara farklı bir bakış açısıyla bakabilmelerine ve problem çözebilme becerilerine önemli bir katkısı olabilir.

Öneriler

- 2024 FBDÖP'nin 5-8 sınıf öğrenme çıktılarının YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarındaki basamaklara orantılı dağılmadığı sonucundan hareketle, yeni yapılacak program çalışmalarında öğrenme çıktılarının bu basamaklara mümkün olduğunca orantılı dağıtılması önerilebilir.
- YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarında öğrenme çıktısı bulunmayan basamaklar dikkate alındığında, özellikle 6. ve 8. sınıflarda olgusal bilginin bilişsel süreç boyutundaki basamaklarına, olgusal ve hatırlama becerilerine yönelik öğrenme çıktılarına yer verilebilir.
- Öğrencilerin problem çözebilme becerileri dikkate alındığında, YBT'nin üst düzey düşünme becerisi gerektiren çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına daha fazla öğrenme çıktısı eklenebilir.

Extended Summary

Introduction

The 21st century requires many citizens trained in science and technology, possessing manual and mental skills and the ability to think creatively. Acquiring the targeted attitudes, knowledge, and skills in raising individuals is possible through a quality science curriculum (Ak & Köse, 2024). Therefore, science curriculums are being updated and implemented as required by the times. The first science curriculum study in line with constructivist theory in our country was conducted in 2000 (Ministry of National Education [MoNE], 2000), and the program, which was later updated in 2004-2005, adopted constructivist learning theory as its basis (Çakıcı et al., 2012; Yaman, 2011). In the 2013 and 2018 Science Curriculums (SC), the main goal of education and training in general is to raise individuals who are suitable for the age we live in, who can criticize, question, know the ways to access information, structure their own knowledge, and create new information using the information they have (MoNE, 2013; 2018).

As it is known, the basic elements of an educational program are; objectives, content, learning-teaching processes and measurement-evaluation. These elements are interrelated and changes in one of the elements affect the other elements. Among these elements, objectives have a special importance because they are the starting point for other elements. Therefore, determining the objectives correctly, trying to teach them to students as determined, guiding the measurements and using a set of criteria in the evaluation are a must for obtaining a consistent educational program. Taxonomies that emerged in the 1950s-60s have attracted attention all over the world in terms of facilitating and guiding the determination of objectives and have become an indispensable tool despite various criticisms (Bümen, 2006). Bloom's taxonomy is one of them. The difference of this taxonomy from other taxonomies is that it is the most widely used. According to Bloom (1956), in order to increase the quality in education, it is necessary to start by accepting that individuals' learning styles and levels are different. The first version of Bloom's taxonomy was made in 1956, and later the taxonomy was revised by Anderson and Krathwohl (2001) taking into account the needs of the 21st century and started to be used in the literature as the Revised Bloom's Taxonomy (RBT) (Tutkun & Okay, 2012).

Methodology

The method of this research is document review. Document review is a scientific research method that can be defined as the collection, review, questioning and analysis of various documents as the primary source of research data. While this method mostly serves as a complement to other research methods in the literature, it is also used as a stand-alone method (Sak et al., 2021). In this research, document review was used as a stand-alone method. Document review, known as the process of examining written materials, records or documents according to the facts in the focus of the research, is generally used as a data source for textbooks and curriculum in educational studies (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Findings

In this study, 143 learning outcomes from the 2024 FBDÖP 5th-8th grades were analyzed according to YBT. Learning outcomes were generally distributed in the knowledge dimension as 4% factual, 64% conceptual, 21% procedural, and 11% metacognitive. In the cognitive process dimension, the learning outcomes were distributed as 4% recall, 15% comprehension, 13% application, 42% analysis, 15% evaluation, and 11% creation.

When the distribution of learning outcomes across the levels of both the knowledge and cognitive process dimensions of the 2024 SC was examined together, the levels with the highest accumulation were found to be the analysis level of conceptual knowledge (31.47%) and the comprehension level of conceptual knowledge (11.89%). No learning outcomes could be coded for the knowledge and cognitive process dimensions of some grade levels. For example, no learning outcomes were found in the recall, evaluation, and creation levels of the 5th-grade factual dimension, the application level of the conceptual dimension, the recall and evaluation level of the procedural dimension, the recall, understanding, application, and creation level of the metacognitive dimension; the cognitive process level of the 6th-grade factual dimension; the comprehension, application, analysis, evaluation, and creation level of the 7th-grade factual dimension; and the cognitive process level of the 8th-grade factual dimension. It can be said that the reason for this is that the 5-8 grade learning outcomes of the 2024 SC contain more general expressions, especially the key concepts are not used explicitly in the learning outcomes, the expression roots have been revised to appeal to higher-

level skills (Kıryak et al., 2024), and therefore, there are accumulations at certain levels of the knowledge and cognitive process dimensions.

As a result of examining the learning outcomes of the 2024 SC in the cognitive process dimension of RBT according to the grade level, it was seen that the learning outcomes of the 5th-8th grades were mostly in the analysis and understanding step and the least in the remembering step. In a study conducted in the literature, Cangüven et al. (2017) examined the 2017 Science Draft program according to RBT and determined that the step where the learning outcomes were concentrated at all grade levels was the comprehension step. While the 8th grade learning outcome was mostly in the analysis and evaluation steps, it was seen that the least 5th grade learning outcomes were in these steps. It was seen that the number of 8th grade learning outcomes in the analysis, evaluation and creation steps that include higher-level thinking skills was higher than other grade levels, and the least 5th grade learning outcomes were in the analysis and evaluation steps. It is thought that it is appropriate for the learning outcomes that require higher-level thinking skills to increase as the grade level increases.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

It can be considered that 2024 SC is partially suitable for RBT, but when the scientific process, life and engineering design skills that are intended to be acquired in science education are taken into consideration, it can be said that there should be more high-level learning outcomes, which means that the activities and questions prepared for teaching should be prepared at a high level. This situation can play an important role in gaining high-level thinking skills such as looking at events differently, problem solving, creative thinking and entrepreneurship in students.

The program studies that will be revised by considering the findings obtained as a result of the classification of the learning outcomes examined according to RBT in the new curriculum are important in terms of teachers and students being able to better understand the program and especially the learning outcomes. As a result of this study, it can be considered that the new program is partially suitable for RBT, but when many skills such as scientific process, life and engineering design skills that are specific to the field are taken into consideration in science teaching, the fact that the learning outcomes in the cognitive process dimension, especially in the steps that require high-level thinking skills such as

analysis, evaluation and creation, are high can make a significant contribution to students' ability to look at the events they encounter from a different perspective and to their problem-solving skills.

Yazar Katkıları: Yazarlar, araştırmanın bütün aşamalarına eşit oranda katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması: Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırma, etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalardandır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Makale yazım sürecinde herhangi bir yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Abir, M. (2017). *2013 İlkokullar ve ortaokullar fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi-Muğla ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Ak, B. S., & Köse, M. (2024). 2024 fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 7(2), 132-169. <https://doi.org/10.55150/apjec.1582677>
- Aksoy, H., & Ünsal, Y. (2019). 2013 ve 2017 yılları fen bilimleri dersi öğretim programlarının fizik konuları bağlamında karşılaştırılması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 232-254. <https://doi.org/10.21733/ibad.622367>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A Revision of Bloom's taxonomy*. Longman Publishing.
- Avcı, F., Aslangiray, H., & Özyalçın, B. (2021). 2018 fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının konu alanları ve sınıf düzeyi açısından yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 643-660. <https://doi.org/10.24315/tred.689366>
- Bahar, M., Yener, D., Yılmaz M., Emen, H., & Gürer, F. (2018). 2018 fen bilimleri öğretim programı kazanımlarındaki değişimler ve fen teknoloji matematik mühendislik (STEM) entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 702-735. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-412111>
- Başar, T., & Demiral, Ü. (2019). 2013, 2017 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 261-292. <https://doi.org/10.19171/uefad.600882>
- Başer, N. (2017). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sisteminin fen bilimleri öğretimi bakımından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Bilir, U. (2025). Türkiye’de 2018 ve 2024 yılları fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Millî Eğitim*, 54(246), 793-836. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1532604>

- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*. Longmans, Green.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 3-14.
- Cangüven, H. D., Öz, O., Binzet, G., & Avcı, G. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı 2017 fen bilimleri taslak programının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2, 62-80.
- Cangüven, H. D., & Avcı, G. (2022). 2013 ve 2018 Fen Bilimleri öğretim programlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 306-318. <https://doi.org/10.17556/erziefd.803732>
- Çakıcı, Y., Ürek, H., & Dinçer, E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin soru oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 43-68.
- Deveci, İ., Konuş, F. Z., & Aydın, M. (2018). 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının yaşam becerileri açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 765-797. <https://doi.org/10.14812/cuefd.413514>
- Ekmiş, Y. (2023). *2013, 2017 ve 2018 fen bilgisi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Elmas, R., & Gül, M. (2020). STEM eğitim yaklaşımının 2018 fen bilimleri öğretim programı kapsamında uygulanabilirliğinin incelenmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 5(2), 223-246. <https://doi.org/10.37995/jotcsc.794547>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.

- Gündoğdu, Z., & Aydın, A. (2024). 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı 5-8. sınıf kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi ve program hakkında öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 127-170.
- Kalemkuş, J. (2021). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 63-87. <https://doi.org/10.18039/ajesi.800552>
- Kayacan, K. (2022). *2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programı ile 2013 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarının kazanımlar açısından yenilenmiş Bloom ve solo taksonomilerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Kıryak, Z., Kozaklı Ülger, T., Ülger, B. B., Bozkurt, I., & Çepni, S. (2024). 2018 ve 2024 ilk ve ortaokul fen bilimleri ve matematik dersleri öğretim programları öğrenme çıktılarının karşılaştırılması ve beceriler açısından incelenmesi, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(44), 3054-3089. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1507283>
- Kocakulah, M. S., Turan, A., & Kocakulah, A. (2020). Fen ve teknoloji dersi ile fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğrencilerin araştırma becerilerine etkilerinin karşılaştırılması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34), 633-661. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.322.30>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Mayer, R. E. (2002). A taxonomy for computer-based assessment of problem solving. *Computers in Human Behavior*, 18(6), 623-632. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00020-1](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00020-1)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). Sage Publications.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). İlköğretim okulu fen bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf) öğretim programı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programfen345678Onayli.pdf>
- Özcan, H., & Koştur, H., İ. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının özel amaçlar ve alana özgü beceriler bakımından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 138-151. <https://doi.org/10.24315/tred.469584>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Ural-Keleş, P. (2018). 2017 fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında beşinci sınıf fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 121-142. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s6m>
- Uygur, E., & Uygur, M. (2014). 2004 ve 2013 yılı ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programlarının cinsel eğitim yönünden karşılaştırılması. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(2), 95-109.
- Yaman, S. (2011). Öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik algıları. *İlköğretim Online*, 10(1), 244-256.
- Yaz, Ö. V. (2015). *Fen bilgisi öğretim programlarının karşılaştırılmalı incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, E. Ö., & Özkan, M. (2013). 2013 fen bilimleri programının 2005 fen ve teknoloji programıyla çevre konuları açısından karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 237-266.
- Zorluoğlu, S. L., Güven, Ç., & Korkmaz, Z. S. (2017a). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz örneği: 2017 taslak ortaöğretim kimya dersi öğretim programı. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 7(2), 467-479. <https://doi.org/10.13114/MJH.2017.378>
- Zorluoğlu, S. L., Şahintürk, A., & Bağrıyanık, K. E. (2017b). Analysis and evaluation of science course curriculum learning outcomes of the year 2013 according to the revised Bloom taxonomy. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.14686/buefad.267190>

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Bütüncül Yaklaşımına Bir Örnek: Sosyal Katılım Becerisi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehtap ÇİFÇİ¹

1 Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mehtapcifici50@gmail.com. ORCID: 0000-0002-5541-891X

Gönderilme Tarihi: 18.05.2025 Kabul Tarihi: 17.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1701847

Atf: “Çifçi, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal bilgiler dersi öğretim programının bütüncül yaklaşımına bir örnek: Sosyal katılım becerisi. *Millî Eğitim*, 54(1), 661-708. DOI: 10.37669/milliegitim.1701847”

Öz

Bu çalışmada bütüncül eğitim yaklaşımını temel alan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (SBDÖP) alana ilişkin becerilerden olan sosyal katılım becerisinin program bileşenleri ile ilişkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. TYMM 2024 SBDÖP'de sosyal katılım becerisinin programın bütüncül yapısı içindeki konumunun alan yazınında sistematik ve kapsamlı biçimde ele alınmamış olmasından dolayı bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Araştırma, sosyal katılım becerisinin sınıf düzeyleri, öğrenme alanları ve program bileşenleriyle kurduğu ilişkileri bütüncül bir çerçevede ortaya koyarak öğretim süreçlerinin niteliğinin artırılmasına ve sosyal katılımı güçlendirmeye yönelik politika geliştirme süreçlerine kanıt temelli katkı sunması bakımından önem taşımaktadır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yayımlanan TYMM 2024 SBDÖP, TYMM 2024 Ortak Metni ve 2024 TYMM Program Kılavuzları kullanılmış olup veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sosyal katılım becerisine tüm sınıf düzeylerinde “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında yer verildiği tespit edilmiştir. Sosyal katılım becerisinin 5. sınıf düzeyinde dengeli bir dağılım gösterdiği ve daha fazla bütünleşik beceri ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Ayrıca TYMM 2024 SBDÖP'de sosyal katılım becerisinin; girişkenlik, yaratıcılık ve özgün düşünme gibi çağdaş eğilimlerle daha fazla ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Sosyal katılım becerisinin programlar arası bileşenlerle ilişkisine bakıldığında ise, öğrencilerin bilişsel gelişimine paralel daha üst düzey değerlerin kazandırılmasının hedeflendiği görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, TYMM 2024 SBDÖP'nin bütüncül bir anlayışla hazırlandığı görülmüştür. TYMM 2024 SBDÖP'de sosyal katılım becerisinin denge, kapsam ve ilişkilendirilme bakımından geliştirilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sosyal bilgiler dersi öğretim programı, bütüncül eğitim yaklaşımı, sosyal, bilgiler, sosyal katılım becerisi

A Representation of the Holistic Approach in the Century of Türkiye Education Model Social Studies Curriculum: Social Participation Skill

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study aimed to identify the relationship between the social participation skill, one of the field-specific skills in the 2024 Social Studies Curriculum, and the curriculum components within the framework of the Century of Türkiye Education Model, which is based on a holistic educational approach. This research was needed because the literature did not examine the position of the social participation skill within the holistic structure of the Century of Türkiye Education Model 2024 Social Studies Curriculum systematically and comprehensively. The study is significant in that it revealed, within a holistic framework, the relationships that the social participation skill established with grade levels, learning domains, and curriculum components, thereby providing evidence-based contributions to improving the quality of instructional processes and informing policy development aimed at strengthening social participation. This qualitative study employed document analysis. The data were obtained from the Century of Türkiye Education Model 2024 Social Studies Curriculum, the Century of Türkiye Education Model 2024 Common Text, and the 2024 Century of Türkiye Education Model Program Guides published by the Ministry of National Education, and were analyzed using descriptive analysis. The findings highlighted that the social participation skill was included under the learning domain "Living Together" at all grade levels. The study observed that the social participation skill was more evenly distributed at the 5th-grade level and was associated with a greater number of integrated skills. Additionally, the Century of Türkiye Education Model 2024 Social Studies Curriculum linked the social participation skill more strongly with contemporary educational tendencies such as assertiveness, creativity, and original thinking. Regarding its relationship with cross-program components, the study highlighted that the curriculum aimed to foster higher-level values parallel to students' cognitive development. Overall, the findings indicated that the Century of Türkiye Education Model 2024 Social Studies Curriculum was prepared with a holistic understanding. Recommendations were made for enhancing the social participation skill in terms of balance, breadth, and integration within the Century of Türkiye Education Model 2024 Social Studies Curriculum.

Keywords: *the Century of Türkiye Education Model, Social Studies Curriculum, holistic education approach, social studies, social participation skill*

Giriş

Günümüzde yaşanan hızlı değişimler ve teknolojik gelişmeler, düşünce sistemlerinde dönüşümlere yol açarak eğitim sistemlerini doğrudan etkilemektedir. Eğitimde başarıya ulaşabilmek için, verilen eğitimin belirli hedeflere yönelik ve planlı bir biçimde yürütülmesi gerekmektedir (Gökalp, 2020). Değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmek adına toplumlar, eğitim

programlarının yenilenmesini zorunlu bir süreç olarak görmektedir (Gardner, 2008). Bu doğrultuda, ülkeler toplumun ihtiyaçlarına yanıt vermek, eğitim hizmetlerinin kalitesini yükseltmek ve paydaşlar arası etkileşimi güçlendirmek amacıyla eğitim sistemlerinde yenilikleri teşvik etmektedir (Kuzu vd., 2019). Söz konusu yenilenme ve dönüşüm süreci, eğitim öğretim kalitesinin artırılması açısından kritik bir öneme sahiptir (Genç & Eryaman, 2008). Nitekim hemen hemen tüm ülkelerde eğitim programları ve politikalarında periyodik değişimlerin gerçekleştirildiği görülmektedir (Kuiper vd., 2009).

Öğretim programları, bir milletin kültürel değerlerini, tarihsel birikimini, geleceğe dönük hedeflerini ve bireyden topluma uzanan beklentilerini şekillendiren temel unsurlar arasında yer almaktadır (Marsh & Willis, 2007). Eğitim hedeflerine ulaşmada en önemli araçlardan biri olarak kabul edilen öğretim programları, farklı akademik düzeylerde bilgi, beceri ve değerleri kapsayan öğretim ve öğrenme etkinlikleri için yapılandırılmış bir rehber niteliği taşımaktadır (Posner, 2003). Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), çağın ihtiyaçlarına uygunluk sağlamak amacıyla öğretim programlarını çeşitli dönemlerde revize etmiştir (MEB, 2024a). Nisan 2024 itibarıyla okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve ortaöğretim düzeylerindeki programlar, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” (TYMM) başlığı altında yeniden düzenlenmiştir. 26 Nisan 2024’te kamuoyunun görüşüne açılan taslak programlara, toplam 67.284 görüş ve öneri ile geri bildirim sağlanmıştır (MEB, 2024b). Yeni öğretim programları, 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren okul öncesi, ilkököl 1, ortaokul 5, ortaöğretim hazırlık ve 9. sınıf düzeyinde aşamalı olarak uygulanmaya başlanmıştır. 21. yüzyılın dinamik yapısı özellikle eğitim alanında bireylerin yalnızca bilgi edinmesini değil; bu bilgiyi problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı üretim süreçlerinde etkili bir şekilde kullanabilmesini zorunlu kılmaktadır (Trilling & Fadel, 2009). Bu bakımdan öğretim programlarında yer alan beceriler, bireylerin toplumsal yaşamda aktif ve üretken bir rol üstlenebilmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Beceri, bireyin bilgi, tutum ve deneyimlerini kullanarak belirli bir görevi etkili ve verimli bir şekilde yerine getirme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Anderson, 2010). Quiesse’ye (2007) göre beceri, kişinin istekli ve bilinçli bir biçimde, zihinsel ve fiziksel yetilerini kullanarak ortaya koyduğu etkin bir uğraştır. Beceri temelli eğitim yaklaşımları, bireylerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal uyumlarını ve yaşam boyu öğrenme kapasitelerini de güçlendirmektedir. Bu bakımdan öğretim programı içerisine yerleştirilen beceriler sosyal hayata

entegrasyon açısından oldukça önemlidir (OECD, 2018). Eğitim programlarında becerilerin sistematik bir şekilde kazandırılması, yalnızca bireysel gelişim değil, aynı zamanda toplumsal kalkınma açısından da stratejik bir gereklilik olarak görülmektedir (MEB, 2024a). Dolayısıyla beceri eğitimi, disiplinler üstü bir yaklaşım gerektirmekte ve tüm derslerde sistematik bir biçimde ele alınması gerekmektedir (Demirel, 2017).

TYMM 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (SBDÖP) öğrencilerin gereksinim duyabileceği bilgilerin uygun becerilerle bütünleştirilip öğrenme çıktısı olarak düzenlendiği görülmektedir. Bu becerilerden birisi de sosyal katılım becerisidir. Sosyal katılım becerisinin TYMM 2024 SBDÖP'nin bütüncül yapısı içerisinde ele alındığı görülmektedir. Sosyal katılım, bireyin grup içinde toplumsal faaliyetlere aktif olarak katılım göstermesidir (Adler & Goggin, 2005). Sosyal katılım becerisi ise, bireyin başkalarıyla anlamlı ilişkiler kurabilmesi, sosyal gruplara etkin katılım gösterebilmesi ve sosyal normlara uygun davranışlar sergileyebilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Jones vd., 2019). Başka bir ifadeyle sosyal katılım becerisi, bireylerin öğrenim süreçleri boyunca bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda okul içi ve dışı etkinliklere aktif olarak katılımını teşvik ederek, onların toplumsal yaşamda etkin ve sorumlu bireyler olarak rol almalarını destekleyen bir yetkinlik alanı olarak tanımlanmaktadır (Hoskins & Mascherini, 2009; Hoskins vd, 2012). Günümüzde sosyal katılım becerisi, demokratik toplumların sürdürülebilirliği ve vatandaşların aktif katılımının sağlanması açısından kritik bir öneme sahiptir. Demokratik sistemlerin etkin bir şekilde işlemesi, bireylerin yalnızca hak ve özgürlüklerini bilmesiyle değil; aynı zamanda toplumsal süreçlere aktif olarak katılım göstermeleriyle mümkündür (Hoskins & Mascherini, 2009). Bu bağlamda sosyal katılım becerisi; bireylerin karar alma mekanizmalarına dâhil olmasını, toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirmesini ve ortak iyiliğe yönelik sorumluluk üstlenmesini destekleyen temel bir yetkinlik olarak görülmektedir (European Commission, 2018). Bu becerinin temel amacı, öğrencilerin kendine güven duygusunu güçlendirerek toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmeleridir. Bu doğrultuda sosyal katılım becerisinin geliştirilmesindeki temel hedefler; öğrencilerin sosyal duyarlılıklarını artırmaları, toplumsal sorunlara aktif biçimde ilgi duymaları, bu sorunlara yönelik çözüm üretmeleri, hem bireysel hem de iş birliği içinde çalışabilmeleri, sorumluluk üstlenmeleri ve çeşitli sosyal projelere katılarak bu projeleri başarıyla yürütebilmeleridir (Öcal & Altınok, 2012).

Sosyal katılım becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla okullarda yürütülen dersler, etkinlikler ve uygulamalar; kurumsal hedefler, öğrenci ihtiyaçları ve toplumsal beklentiler doğrultusunda çeşitlilik göstermektedir. Bu faaliyetler; yalnızca akademik kazanımların ötesinde öğrencilerin demokratik değerleri içselleştirmeleri, toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmeleri ve aktif vatandaşlık rollerini benimsemeleri açısından önemli bir işlev üstlenmektedir. Sosyal katılım alanları oldukça geniş bir yelpazeyi içermektedir. Örneğin okul toplantılarına katılım, öğrencilerin karar alma süreçlerine dâhil olmasını sağlarken sanatsal etkinliklere katılım, bireysel yaratıcılığın gelişimine ve kültürel farkındalığın artmasına katkıda bulunmaktadır. Drama çalışmaları, empati kurma ve problem çözme becerilerini destekleyen deneyimsel öğrenme fırsatları sunarken gönüllülük esasına dayalı yardımlaşma faaliyetleri, öğrencilerin sosyal dayanışma ve iş birliği becerilerini pekiştirmektedir (Hoskins vd., 2012). Bu bakımdan sosyal katılım becerisinin temel amacı; öğrencilerin öğrenim süreçleri boyunca bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda okul içi ve dışı etkinliklere aktif olarak katılmalarını teşvik etmektir. Bu etkinliklerle öğrencilerin kendine güven duygusu ile toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmeleri hedeflenmektedir (Seyhan, 2014). Bu bakımdan sosyal katılım becerisi, bireyin toplumla bütünleşmesini sağlayan temel bir unsurdur. Bu becerinin geliştirilmesi hem bireyin kendi mutluluğu hem de toplumsal dayanışma açısından büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla sosyal katılımı destekleyen politikalar ve eğitim programları toplumun genel refahı için kritik bir öneme sahiptir.

Sosyal bilgiler dersi sosyal becerilerin geliştirilmesi açısından özel bir konuma sahiptir. Sosyal bilgiler; bireyin toplumsal yaşamı anlamasına, demokratik değerleri içselleştirmesine ve farklı sosyal roller içinde etkin biçimde yer almasına katkı sağlamaktadır (Doğanay, 2014). Öğrenciler; sosyal bilgiler dersinde grup çalışmaları, tartışmalar, problem temelli öğrenme ve toplumsal konulara ilişkin projeler aracılığıyla iş birliği, empati, iletişim, çatışma çözme ve karar verme becerilerini geliştirme fırsatı bulmaktadır (Öztürk, 2012). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi, bireyin toplumsal yaşama katılımını güçlendirirken aynı zamanda öğrencilerin sosyal beceriler aracılığıyla akademik başarılarını ve yaşam doyumlarını artırmalarına da katkı sağlamaktadır (Johnson & Johnson, 2009). Beceri eğitimi her dersin ortak sorumluluğu olmakla birlikte, sosyal bilgiler dersinin sosyal becerilerin kazandırılması noktasında ayrıcalıklı bir rol üstlendiği söylenebilir. Sosyal bilgiler dersi yalnızca bilişsel yönün geliştirilmesiyle

ilgilenmez, aynı zamanda öğrenciye toplumlarında etkili bir şekilde işlev görmelerini sağlayacak değerleri ve becerileri aşlamayı da amaçlamaktadır (Okojie vd., 2022). Sosyal bilgiler dersi; vatandaşlık, tarih, coğrafya, ekonomi ve hukuk gibi farklı disiplinleri bir araya getirerek öğrencilere disiplinler arası ve bütüncül bir öğrenme deneyimi sunmayı amaçlamaktadır (MEB, 2024c).

2000'li yıllardan itibaren dünyada yaşanan toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim programlarında bilgi aktarımının ötesine geçilerek öğrencilerin düşünme, iletişim kurma, problem çözme, iş birliği yapma ve sosyal yaşama etkin katılım sağlama gibi beceriler geliştirmesi öncelikli bir hedef hâline gelmiştir (Turan & Akhan, 2024). Türkiye'de bu dönüşümün önemli bir yansıması, 2005 yılında geliştirilen SBDÖP olmuştur. SBDÖP'de becerilere ilk kez 2005 yılında sistematik biçimde yer verilmiş ve bu kapsamda sosyal katılım becerisi de programın temel kazanımları arasında tanımlanmıştır (Şahin & Karatekin, 2022). Programın etkinlik temelli yapısı, değer eğitimi, beceri ve kavram öğretimi ile öğrenme alanlarının çeşitlendirilmesi gibi yenilikçi özellikleri, özellikle sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi açısından önemli fırsatlar sunmuştur. Bu gelişmeler ışığında 2018 yılında SBDÖP yeniden güncellenmiş ve bireylerin salt bilgiyle donatılmasından ziyade onların değer ve beceri kazanmalarını hedefleyen, bireysel farklılıkları gözetken, sade ve anlaşılır bir yapıya kavuşturulmuştur (MEB, 2018). Bu programda özellikle demokratik değerler, toplumsal sorumluluk, iş birliği, empati ve katılım gibi unsurlar ön plana çıkarılarak öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir.

Eğitim programlarında bilgi aktarımının yanı sıra beceri kazandırmaya yönelik vurgunun, son yıllarda giderek daha fazla önem kazanmasıyla birlikte 2024 yılında yürürlüğe giren TYMM 2024 SBDÖP; bireylerin yalnızca bilişsel açıdan değil aynı zamanda sosyal, duygusal ve eylemsel yönleriyle gelişimini hedefleyen bir yapıya kavuşturulmuştur. Programın en dikkat çekici yönlerinden biri, becerilerin bütünlük bir anlayışla ele alınmasıdır. Alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal beceriler ve okuryazarlık becerilerinin bir arada sunulması, öğrencilerin sosyal katılım becerisini çok boyutlu biçimde geliştirmelerine imkân tanımaktadır (MEB, 2024c). Sosyal katılım becerisinin gelişimi açısından kavramsal beceriler ve değer eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin demokrasi, hak, sorumluluk, ortak yaşam gibi kavramları anlamlandırmaları, bu kavramları toplumsal yaşamla

ilişkilendirmelerini kolaylaştırmaktadır. Programda ayrıca eğilimler ve değerler, “Erdem–Değer–Eylem” yaklaşımı çerçevesinde ele alınmış; böylece öğrencilerin yalnızca değerleri bilmesi değil aynı zamanda bu değerleri davranışa dönüştürmesi hedeflenmiştir. Bu yönüyle sosyal katılım becerisi, salt kuramsal bir öğrenme alanı olmaktan çıkıp öğrencilerin toplumsal yaşama aktif katılımlarını sağlayacak eylemsel bir boyut kazanmıştır (Akbaba vd., 2019; MEB, 2024c). Bunun yanı sıra TYMM 2024 SBDÖP’de yer alan programlar arası ilişkilendirme, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı ve okul temelli planlama gibi unsurlar, sosyal katılım becerisinin gelişimini destekleyen uygulamalardır. Öğrenciler bu sayede farklı disiplinlerle bağlantılar kurarak, toplumsal sorunlara yönelik projeler geliştirerek ve demokratik süreçleri deneyimleyerek etkin yurttaşlık rollerini benimsemektedirler. Dolayısıyla TYMM 2024 SBDÖP, sosyal katılım becerisinin bilgi, beceri, değer ve tutum boyutlarını bütünleştiren bir yaklaşım ortaya koymakta ve bireylerin toplumsal yaşamda aktif katılımcılar olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır.

Alan yazını incelendiğinde sosyal katılım becerisini farklı açılardan ele alan çok sayıda ulusal ve uluslararası araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Uluslararası alan yazınında sosyal katılım, çoğunlukla özel gereksinimli öğrenciler, politik katılım, sosyal medya, sosyal bilgiler dersi, demokrasi eğitimi ve toplumsal aidiyet çerçevesinde incelenmiştir. Zurbriggen vd. (2021) özel gereksinimli öğrenciler arasında sosyal katılımı artırmaya yönelik öğretim uygulamalarını araştırmış, Schwab vd. (2019) ise kaynaştırma sınıflarındaki işitme engelli öğrencilerin sosyal katılımlarını incelemiştir. Avramidis vd. (2018) ile Garrote (2017) de benzer biçimde özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin sosyal katılımlarını ele almıştır. Bunun yanında Bravo-Delgado vd. (2020) sosyal katılımı destekleyen ve engelleyen eğitim politikalarını Ibero-Amerika bağlamında incelemiştir. Sosyal katılımın demokrasi, vatandaşlık ve toplumsal bağlılık boyutlarını ele alan çalışmalar arasında Hoskins vd. (2012), Flanagan ve Levine (2010) ve Sherrod (2009) yer almaktadır. Bu araştırmalar, sosyal katılımın bireylerde demokratik tutum, vatandaşlık bilinci ve sosyal sorumluluk duygularını geliştirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Levasseur vd. (2010) sosyal katılım kavramına ilişkin tanımları sistematik biçimde analiz etmiş, Shuler (2010) ve Howie vd. (2010) sosyal katılımın öğrencilerin sosyal davranışları üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Maksum vd. (2021) ve Morris vd. (2017) tarafından yapılan araştırmalar, sosyal katılım becerisinin sosyal bilgiler

öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan olumlu bir etkisi olduğunu bulgulamışlardır. Ulusal alan yazınında ise özellikle sosyal bilgiler dersi bağlamında sosyal katılım becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verildiği dikkat çekmektedir. Örneğin, Yaman (2024) 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin sosyal katılım becerilerini geliştirmeye yönelik bir uygulama çalışması gerçekleştirmiştir. Erol (2024) ise sosyal katılım becerisini sosyal medya bağlamında ele alarak eğitimin bu beceriyi kazandırmadaki rolünü tartışmıştır. Öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmalar arasında Turap (2023) ile Aktepe ve Eren (2023) öne çıkmaktadır. Benzer şekilde Kara (2022) ADDIE öğretim tasarım modeli temelinde 5. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım becerilerini geliştirmeyi hedeflemiş, Şahin (2020) ve Coşkun (2020) ise ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin bu beceriyi kazanma düzeylerini çeşitli değişkenler çerçevesinde analiz etmiştir. Ayrıca, öğretim programı boyutunda yapılan araştırmalarda Alabaş (2018), 1968–2018 yılları arasında yayımlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında sosyal katılım becerisinin yerini incelemiştir. Öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalarda Seyhan (2014), sosyal katılım becerisi kavramına ilişkin algıları metafor analizi yoluyla ortaya koymuştur. Son yıllarda sosyal katılım becerisi ile ilişkili kavramları ölçmeye ve ilişkilendirmeye yönelik ölçek geliştirme ve ilişki analizi çalışmaları da yapılmıştır. Erol ve Akpınar (2022) ortaokul öğrencilerine yönelik sosyal katılım ölçeği geliştirmiş, Günteke ve Aladağ (2023) ilkökul öğrencilerinin politik okuryazarlık becerileri ile sosyal katılım becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yıldırım ve Çalışkan (2024) ise, TYMM 2024 SBDÖP; 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılarak içerik, beceri, değer, kavram ve kazanım açısından değişimleri incelemiştir. Bu bağlamda TYMM 2024 SBDÖP'nin bütüncül yaklaşımına bir örnek olarak sosyal katılım becerisinin incelenmediği görülmektedir.

Sosyal katılım becerisi; öğrencinin kendisi ve yakın çevresiyle ilgili konularda bilinç geliştirmesini, toplumsal gruplara dâhil olarak ortaya çıkan ihtiyaçlara yönelik fikir üretmesini ve bu fikirleri eyleme dönüştürme sürecine aktif biçimde katılmasını ifade eden bir beceridir (MEB, 2024e). Bu beceri, öğrenmenin sosyal etkileşim yoluyla gerçekleştiğini vurgulayan sosyal öğrenme kuramı (Bandura, 1977), bireyin toplumsal çevre içinde gelişimini açıklayan ekolojik sistem yaklaşımı (Bronfenbrenner, 1979) ve demokratik katılımın önemini ortaya koyan sosyal sermaye ile vatandaşlık modelleriyle temellendirilmektedir (Putnam, 2000; Westheimer & Kahne, 2004). TYMM bağlamında sosyal

katılım, öğrencilerin toplumsal sorumluluk, dayanışma ve aktif vatandaşlık bilinci geliştirmesini hedefleyen değer ve yetkinlik temelli yaklaşımın önemli bir unsurunu oluşturmaktadır. Sosyal katılım becerisi TYMM'nin bütüncül eğitim anlayışı doğrultusunda, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim alanlarını bütünleştirerek etik duyarlılığı yüksek ve topluma katkı sunan bireyler yetiştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Darling-Hammond, 2019; UNESCO, 2015).

Bu çalışmada, TYMM 2024 SBDÖP'de yer alan sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarının sınıf düzeyleri ve öğrenme alanlarına göre dağılımı incelenmektedir. Ayrıca, bu öğrenme çıktılarıyla ilişkili bütüncül ve kavramsal beceriler, eğilimler, programlar arası bileşenler, disiplinler ve beceriler arası ilişkiler sınıf düzeyi bağlamında analiz edilmektedir. Bu yönüyle çalışma, sosyal katılım becerisinin TYMM 2024 SBDÖP'deki bütüncül yerini ve farklı bileşenlerle kurduğu çoklu bağlantıları ortaya koyarak TYMM 2024 SBDÖP'nin bütüncül yapısına yönelik özgün bir analiz sunmaktadır. Söz konusu bütüncül analiz, özellikle sosyal katılım becerisinin diğer temel becerilerle nasıl örtüştüğünü ve programda hangi pedagojik yaklaşımlarla desteklendiğini sistematik biçimde ortaya çıkarması bakımından alan yazındaki mevcut çalışmalardan ayrılmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulguların öğretim süreçlerinin planlanması ve zenginleştirilmesi açısından uygulayıcılara yol göstereceği, sosyal katılımı güçlendirmeye yönelik eğitim politikalarının geliştirilmesine de doğrudan kanıt temelli katkı sağlayacağı öngörüsüyle politika yapıcılar için önemli bir referans niteliği taşıyacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışma, TYMM 2024 SBDÖP'nin bütüncül eğitim yaklaşımı doğrultusunda sosyal katılım becerisini nasıl yapılandırdığına ilişkin çok boyutlu bir değerlendirme sunarak gelecekte yapılacak program geliştirme çalışmalarına veri temeli oluşturan özgün bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada ele alınan alt problemler ise şunlardır:

1. Sosyal katılım becerisinin sınıf düzeyi ve öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?
2. Sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarının ilişkili olduğu bütüncül becerilerin sınıf düzeyine göre dağılımı nasıldır?
3. Sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarının yer aldığı öğrenme alanlarındaki kavramsal beceriler ve sınıf düzeyine göre dağılımı nasıldır?

4. Sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarının ilişkili olduğu eğilimler ve sınıf düzeyine göre dağılımı nasıldır?
5. Sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarının ilişkili olduğu programlar arası bileşenler ve sınıf düzeyine göre dağılımı nasıldır?
6. Sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarının ilişkili olduğu disiplinler arası ilişkiler ve beceriler arası ilişkilerin sınıf düzeyine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada TYMM 2024 SBDÖP'de alana ilişkin becerilerden olan sosyal katılım becerisinin program bileşenleri ile ilişkisini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; bireylerin algılarının ve olguların doğal ortamlarında derinlemesine ve bütüncül bir biçimde anlaşılmasına olanak sağlayan gözlem, mülakat ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, süreç odaklı araştırma yaklaşımlarıdır (Yıldırım, 1999). Doküman analizi, araştırma konusu doğrultusunda belirlenen mevcut bilgi ve belgelerin sistematik bir biçimde analiz edilmesini içeren bir veri toplama yöntemidir. Doküman analizi süreci; ilgili dokümanların temin edilmesi, özgünlüklerinin değerlendirilmesi, içeriklerinin kavranması, elde edilen verilerin çözümlenmesi ve araştırma bağlamında anlamlı biçimde kullanılması aşamalarından oluşmaktadır (Geçimli ve Kayahan Yüksel, 2024; Karagöz, 2019).

Veri Kaynakları ve Verilerin Toplanması

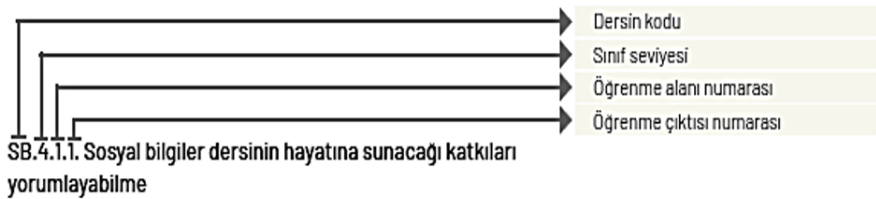
Araştırmanın veri kaynağını MEB tarafından 2024 yılında yayımlanan TYMM 2024 Ortak Metni, TYMM 2024 SBDÖP ve 2024 TYMM Program Kılavuzları oluşturmaktadır (MEB, 2024a; MEB, 2024c; MEB, 2024d). Araştırma verileri toplanırken TYMM 2024 SBDÖP'deki altı öğrenme alanı esas alınmıştır. TYMM 2024 SBDÖP'de öğrenme alanları içerisinde yer alan "Okul Temelli Planlama" öğrenme alanı araştırma verilerinin oluşturulmasında dikkate alınmamıştır. Bu durumun temel nedeni; bu öğrenme alanının zümre öğretmenler kurulu tarafından yapılması kararlaştırılan okul dışı öğrenme etkinlikleri, araştırma ve gözlem, sosyal etkinlikler, proje çalışmaları, yerel çalışmalar, okuma çalışmaları vb. çalışmaları kapsamada dolayı okul zümrelerine göre değişiklik

göstereceğinin düşünülmesidir (MEB, 2024c). TYMM 2024 SBDÖP bütüncül yaklaşımından dolayı geniş kapsamlı bir yapıya sahip olup bu bakımdan araştırma altı alt problemle sınırlandırılmıştır. Ayrıca araştırma TYMM 2024 SBDÖP’deki doğrudan sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktıları ile sınırlıdır.

Araştırma verilerinin elde edilmesinde kullanılan öğrenme çıktılarındaki desimal numaralarının hangi anlama geldiği Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1

SBDÖP Yapısına Göre Öğrenme Çıktılarının Desimal Numaraları



Kaynak: MEB, 2024c)

Verilerin Analizi

İlk aşamada, araştırma soruları kapsamında temel inceleme alanları belirlenmiştir. Bu amaçla İki araştırmacı tarafından araştırmanın veri kaynaklarını oluşturan metinler dikkatli bir şekilde incelenmiştir. İkinci aşamada araştırmacı tarafından geliştirilen forma, TYMM 2024 SBDÖP’de ilgili alanlar (öğrenme alanları, öğrenme çıktıları, alan becerileri, kavramsal beceriler, bütünlük beceriler, eğilimler, programlar arası bileşenler, disiplinler arası ilişkiler ve diğer beceriler arası ilişkiler) her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak gruplandırılmıştır. Üçüncü aşamada ise; araştırma verilerinin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı önce birbirinden ayrı, daha sonra birlikte forma kodlanan verileri betimsel analiz yöntemiyle çözümlemiştir. Betimsel analiz, toplanan verilerin önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda düzenlenerek anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan bir analiz yaklaşımıdır (Şimşek & Yıldırım, 2013). Analiz sürecinde güvenilirliğin sağlanması için, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen kodlayıcılar arası uyum düzeyine ilişkin formül esas alınmıştır. Bu formül, iki kodlayıcının üzerinde uzlaştığı kodlama sayısının toplam kodlama sayısına oranlanmasıyla hesaplanmaktadır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla ikinci kodlama,

sosyal bilgiler eğitimi alanında doçent ünvanına sahip tarafsız bir akademisyen tarafından yapılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formüle göre puanlayıcılar arasındaki hesaplanan güvenirlik oranının %70 ve üzerinde olması istenmektedir (Miles & Huberman, 1994). Yapılan hesaplama sonucunda uzlaşma düzeyi %88 olarak bulunmuştur.

Verilere yönelik araştırmacının değerlendirmeleri ve forma kodlanan veriler, eğitim programları ve öğretimi alanında profesör ve sosyal bilgiler eğitimi alanında doçent ünvanına sahip iki alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda araştırmacının konuyu nesnel bir şekilde ele aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular betimsel şekilde sunulmuştur.

Sosyal Katılım Becerisinin Sınıf Düzeyi ve Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında TYMM 2024 SBDÖP'de sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarının sınıf düzeyi ve öğrenme alanlarına göre dağılımı incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Sınıf Düzeyi ve Öğrenme Alanlarına Göre Sosyal Katılım Becerisi İçeren Öğrenme Çıktılarının Dağılımı

Ünite No	Öğrenme Alanları	Sınıf Düzeyine Göre Öğrenme Çıktıları				
		4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	Toplam
1	Birlikte Yaşamak	SB.4.1.3	SB.5.1.3	SB.6.1.3	SB.7.1.1 SB.7.1.2	5
2	Evimiz Dünya		SB.5.2.3			1
3	Ortak Mirasımız					
4	Yaşayan Demokrasimiz	SB.4.4.3	SB.5.4.4			2
5	Hayatımızdaki Ekonomi					
6	Teknoloji ve Sosyal Bilimler					
	Toplam	2	3	1	2	8
SB.4.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik fikir üretebilme						
SB.4.4.3. Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin fikir üretebilme						
SB.5.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme						
SB.5.2.3. Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme						
SB.5.4.4. Bir ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında bilgi toplayabilme						
SB.6.1.3. Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme						
SB 7.1.1. Dâhil olduğu gruplarda ve sosyal hayatta etkili iletişimin önemini sorgulayabilme						
SB.7.1.2. Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme						

Tablo 1 incelendiğinde, TYMM 2024 SBDÖP’de toplam sekiz adet öğrenme çıktısında sosyal katılım becerisine yer verildiği görülmektedir. Sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktısına en fazla 5. sınıf (üç adet), daha sonra sırasıyla 4. ve 7. sınıf (iki adet) ve 6. sınıf (bir adet) düzeyinde yer verildiği tespit edilmiştir.

Sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarına 4. sınıfta “Birlikte Yaşamak ve Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanlarında; 5. sınıfta “Birlikte Yaşamak, Evimiz Dünya ve Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanlarında; 6. sınıfta “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında ve 7. sınıfta “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında yer verildiği tespit edilmiştir. Buna göre en fazla sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktısının “Birlikte Yaşamak” (beş adet) öğrenme alanında yer aldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu öğrenme alanının tüm sınıf düzeylerinde (4, 5, 6, 7. sınıf) sosyal katılım becerisiyle ilişkilendirildiği söylenebilir. 7. sınıf düzeyinde ise bu öğrenme alanında iki farklı öğrenme çıktısında sosyal katılım becerisine yer verildiği görülmektedir. Sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarına daha sonra sırasıyla “Yaşayan Demokrasimiz” (iki adet) ve “Evimiz Dünya” (bir adet) öğrenme alanlarında yer verildiği tespit edilmiştir. Sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarına “Ortak Mirasımız, Hayatımızdaki Ekonomi ve Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanlarında ise hiçbir sınıf düzeyinde yer verilmediği tespit edilmiştir.

Sosyal Katılım Becerisi İçeren Öğrenme Çıktılarının İlişkili Olduğu Bütünleşik Becerilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında TYMM 2024 SBDÖP’de yer alan sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarından ilişkili olduğu bütünleşik becerilerin sınıf düzeyine göre dağılımı incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Sosyal Katılım Becerisi İçeren Öğrenme Çıktılarının İlişkili Olduğu Bütünleşik Becerilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sosyal Katılım Becerisi			Sınıf Düzeyi			
Beceri Numarası	Bütünleşik Becerisi	Süreç bileşenleri	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
KB2.8.	Sorgulama	Merak ettiği konuyu tanımlamak, İlgili konu hakkında sorular sormak (5N1K), İlgili konu hakkında bilgi toplamak, Toplanan bilgilerin doğruluğunu değerlendirmek.		SB.5.1.3 SB.5.4.3		SB.7.1.1

Sosyal Katılım Becerisi			Sınıf Düzeyi			
Beceri Numarası	Bütünleşik Becerisi	Süreç bileşenleri	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
SBAB5.1.	Sosyal Temas Oluşturma	Grup iletişimini başlatmak, Grup etkileşimine katılmak, Grup iletişimine katkıda bulunmak, Grup iletişimini değerlendirmek.		SB.5.1.3		
SBAB5.2.	Grup Dinamiğini Sağlama	Görev paylaşımı yapmak, Gruba/Ekibe katkı sağlamak, Yardımlaşmak.		SB.5.1.3		
SBAB5.3.	Fikir Üretme	Konu/sorun/durumu fark etmek, Konu/sorun/duruma dair benzer deneyimleri incelemek, Konu/sorun/duruma ilişkin fikir/çözüm üretmek.	SB.4.1.3 SB.4.4.3	SB.5.1.3		SB.7.1.2
SBAB5.4.	Müzakere Etme	Ayrışmayı fark etmek, Görüşleri karşılaştırmak, Çözüm aramak, Görüşünü düzenlemek, Yansıtmak.		SB.5.1.3	SB.6.1.3	
SBAB5.5.	Fikri Eyleme Dönüştürme	Plan yapmak, Planı uygulamak, Planı değerlendirmek.		SB.5.1.3 SB.5.2.3		

KB: Kavramsal Beceriler

SBAB: Sosyal Bilimler Alan Becerileri

SB.4.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik fikir üretebilme

SB.4.4.3. Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin fikir üretebilme

SB.5.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme

SB.5.2.3. Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme

SB.5.4.3. Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme

SB.6.1.3. Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme

SB 7.1.1. Dâhil olduğu gruplarda ve sosyal hayatta etkili iletişimin önemini sorgulayabilme

SB.7.1.2. Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal katılım becerisinin farklı sınıf düzeylerinde çeşitli bütünleşik beceriler ve süreç bileşenleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Özellikle 5. sınıf düzeyindeki öğrenme çıktılarının hem sayı hem de çeşitlilik bakımından sosyal katılım becerisiyle daha fazla ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Tablo 2'ye göre, 5. sınıf düzeyinde sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarının, sosyal katılım becerisinin bütünleşik becerilerinin tamamıyla ilişkilendirilmiştir. Buna karşılık 4., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde sosyal katılım becerisinin belirli bileşenlerle sınırlı biçimde temsil edildiği görülmektedir. Sosyal katılım becerisi 4. sınıf düzeyinde “fikir üretme” bütünleşik becerisi; 6. sınıf düzeyinde “müzakere etme” bütünleşik becerisi; 7. sınıf düzeyinde ise “sorgulama ve müzakere etme” bütünleşik becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca “fikir üretme” bütünleşik becerisinin daha fazla sınıf düzeylerinde (4., 5. ve 7. sınıflarda) yer aldığı tespit edilmiştir.

Aşağıda TYMM 2024 5. sınıf SBDÖP’de “Evimiz Dünya” başlıklı öğrenme alanında, SB.5.2.3 numaralı öğrenme çıktısının öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde, “fikri eyleme dönüştürme” bütünleşik becerisinin, süreç bileşenlerine uygun olarak sosyal bilimler alan becerilerini (SBAB5. Sosyal Katılım SBAB5.5 Fikri Eyleme Dönüştürme) desteklemek amacıyla kullanımına örnek verilmiştir.

Şekil 2

TYMM 2024 SBDÖP’de SB.5.2.3 Numaralı Öğrenme Çıktısının Fikri Eyleme Dönüştürme Bütünleşik Becerisiyle İlişkilendirilme Örneği

5. SINIF

2. ÖĞRENME ALANI: EVİMİZ DÜNYA

ALAN BECERİLERİ

- SBAB7. Mekânsal Düşünme (SBAB7.1. Konum Algılama) (SB.5.2.1)
SBAB4. Değişim ve Sürekliliği Algılama (SBAB4.2. Değişim ve Sürekliliği Neden ve Sonuçlarıyla Yorumlama) (SB.5.2.2)
SBAB5. Sosyal Katılım (SBAB5.5 Fikri Eyleme Dönüştürme) (SB.5.2.3)

ÖĞRENME ÇIKTILARI VE SÜREÇ BİLEŞENLERİ

- SB.5.2.3. Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme
- Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlik planı yapar.
 - Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik hazırladığı farkındalık etkinliğini uygular.
 - Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik hazırladığı farkındalık etkinliğini değerlendirir.

(Kaynak: MEB, 2024c)

Yukarıdaki SB.5.2.3 numaralı öğrenme çıktısının öğrenme-öğretme uygulamaları incelendiğinde ilk paragrafta “fıkri eyleme dönüştürme” bütünleşik becerisinin “plan yapmak” süreç bileşenine, ikinci paragrafta “planı uygulamak” süreç bileşenine, son paragrafta ise “planı değerlendirmek” süreç bileşenine yer verildiği görülmektedir. Bu süreç bileşenlerinden herhangi biri eksik kaldığında “plan yapmak” bütünleşik becerisi kazandırılmaz. Bu durum, TYMM 2024 SBDÖP’nin bütüncül bir anlayışla hazırlandığını göstermesi bakımında önemlidir.

Sosyal Katılım Becerisi İçeren Öğrenme Çıktılarının Yer Aldığı Öğrenme Alanlarındaki Kavramsal Beceriler ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında TYMM 2024 SBDÖP’de yer alan sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarının yer aldığı öğrenme alanlarındaki kavramsal beceriler ve sınıf düzeyine göre dağılımı incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Sosyal Katılım Becerisi İçeren Öğrenme Çıktılarının Yer Aldığı Öğrenme Alanlarındaki Kavramsal Beceriler ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Kavramsal Beceriler
4. Sınıf	Birlikte Yaşamak	SB.4.1.3	Yorumlama, Çıkarım Yapma
	Yaşayan Demokrasimiz	SB.4.4.3	Yorumlama
	Birlikte Yaşamak	SB.5.1.3	Çözümleme, Yorumlama
5. Sınıf	Evimiz Dünya	SB.5.2.3	Bilgi Toplama
	Yaşayan Demokrasimiz	SB.5.4.3	Çözümleme, Çıkarım Yapma, Bilgi Toplama
6. Sınıf	Birlikte Yaşamak	SB.6.1.3	Çıkarım Yapma, Yorumlama
7. Sınıf	Birlikte Yaşamak	SB.7.1.1	Çıkarım Yapma
	Birlikte Yaşamak	SB.7.1.2	Çıkarım Yapma
SB.4.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik fikir üretebilme			
SB.4.4.3. Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin fikir üretebilme			
SB.5.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme			
SB.5.2.3. Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme			
SB.5.4.3. Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme			
SB.6.1.3. Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme			
SB 7.1.1. Dâhil olduğu gruplarda ve sosyal hayatta etkili iletişimin önemini sorgulayabilme			
SB.7.1.2. Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme			

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarının yer aldığı öğrenme alanlarında, 5. sınıf düzeyinde kavramsal becerilerin (dört adet) daha fazla yer aldığı görülmektedir. Bu sınıf düzeyinde sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarının yer aldığı öğrenme alanlarında “bilgi toplama, yorumlama, çözümlleme ve çıkarım yapma” kavramsal becerilere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu kavramsal beceriler öğrencilere farklı düzeylerde bilişsel beceriler kazandırılmak istendiğini göstermesi bakımından önemlidir. Diğer sınıf seviyelerinde ise sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarının yer aldığı öğrenme alanlarında, iki adet kavramsal becerinin yer aldığı tespit edilmiştir.

“Çıkarım yapma” kavramsal becerisine tüm sınıf seviyelerinde yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin farklı içerikler üzerinden sonuç çıkarma ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin kademeli olarak geliştirilmesinin hedeflendiğini göstermesi bakımından önemlidir.

4. ve 5. sınıf düzeyinde “yorumlama ve çözümlleme” kavramsal becerilerine ağırlık verilmesi, bu sınıf düzeylerinde analitik düşünmenin temellerinin atıldığını göstermesi bakımından önemlidir.

“Bilgi toplama” kavramsal becerisine 5. sınıfta “Evimiz Dünya” öğrenme alanında yer verilmiştir. 5. sınıftaki bu öğrenme alanında öğrencilerin bilgiye erişim yollarını keşfetmesine odaklanıldığını söylenebilir.

Sosyal Katılım Becerisi İçeren Öğrenme Çıktılarının İlişkili Olduğu Eğilimler ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında TYMM 2024 SBDÖP’de yer alan sosyal katılım becerisini içeren öğrenme çıktılarının ilişkili olduğu eğilimler ve sınıf düzeyine göre dağılımı incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Sosyal Katılım Becerisi İçeren Öğrenme Çıktılarının İlişkili Olduğu Eğilimler ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Eğilimler
4. Sınıf	Birlikte Yaşamak	SB.4.1.3	Oyunseverlik, Güven, Özgün Düşünme, Yaratıcılık
	Yaşayan Demokrasimiz	SB.4.4.3	Analitik Düşünme
5. Sınıf	Birlikte Yaşamak	SB.5.1.3	Yaratıcılık, Özgün Düşünme, Sorumluluk, Girişkenlik,
	Evimiz Dünya	SB.5.2.3	Sistematik Olma
	Yaşayan Demokrasimiz	SB.5.4.3	Merak
6. Sınıf	Birlikte Yaşamak	SB.6.1.3	Kendine İnanma (Öz Yeterlilik), Sorumluluk, Girişkenlik
7. Sınıf	Birlikte Yaşamak	SB.7.1.1	Merak, Soru Sorma, Girişkenlik, Yaratıcılık, Açık Fikirlilik, Özgün Düşünme
		SB.7.1.2	Kendine İnanma (Öz Yeterlilik), Kendine Güvenme (Öz Güven), Girişkenlik, Yaratıcılık, Sorumluluk, Açık Fikirlilik, Özgün Düşünme
SB.4.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik fikir üretebilme			
SB.4.4.3. Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin fikir üretebilme			
SB.5.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme			
SB.5.2.3. Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme			
SB.5.4.3. Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme			
SB.6.1.3. Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme			
SB 7.1.1. Dâhil olduğu gruplarda ve sosyal hayatta etkili iletişimin önemini sorgulayabilme			
SB.7.1.2. Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme			

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarında 13 farklı eğilime yer verildiği tespit edilmiştir. SB7.1.2 kodlu öğrenme çıktısının en fazla eğilim (yedi adet) ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarında “Girişkenlik, yaratıcılık ve özgün düşünme” eğilimlerine daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Özellikle “Girişkenlik ve Yaratıcılık” eğilimlerinin her sınıf düzeyinde tekrarlanan eğilimler olarak öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca “Özgün düşünme” ve “sorumluluk” eğilimlerinin birçok öğrenme çıktısında ortak değerler olduğu tespit edilmiştir. “Merak” eğiliminin ise özellikle 5 ve 7. sınıf öğrencilerinin araştırma ve sorgulama kapasitesini artırmaya yönelik olduğu söylenebilir. Özellikle 4. sınıf düzeyindeki öğrenme çıktılarında eğilim sayısının az ve daha temel düzeyde (oyunseverlik, güven gibi) olduğu görülmektedir.

5. ve 6. sınıf düzeyinde sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarında eğilimlerin gelişerek (sistematiğe olma, sorumluluk, girişkenlik gibi) daha bilişsel ve kişisel sorumluluk içeren özellikler içerdiği görülmektedir. 7. sınıf düzeyinde sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarında ise eğilimlerin (merak, açık fikirlilik, öz güven gibi) çok yönlü hale gelerek öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini hedeflediği söylenebilir.

Aşağıda 4. sınıf düzeyinde, SB.4.1.3 kodlu öğrenme çıktısının “oyunseverlik” eğilimi ile nasıl ilişkilendirildiği örnek olarak verilmiştir.

Şekil 3

TYMM 2024 SBDÖP’de SB.4.1.3 Kodlu Öğrenme Çıktısının “Oyunseverlik” Eğilimiyle İlişkilendirilme Örneği

4. SINIF

1. ÖĞRENME ALANI: BİRLİKTE YAŞAMAK

EĞİLİMLER E1.4. Kendine İnanma (Öz Yeterlilik), E2.4. Güven, E2.5. Oyunseverlik, E3.3. Yaratıcılık, E3.8. Soru Sorma, E3.11. Özgün Düşünme

ÖĞRENME ÇIKTILARI VE SÜREÇ BİLEŞENLERİ

SB.4.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik fikir üretebilme

- Aile, sınıf ve okul ortamında toplumsal birliği sürdürmenin bir gereklilik olduğunu fark eder.
- Aile, sınıf ve okul ortamında toplumsal birliği sürdürmeye katkıda bulunan benzer örnekleri inceler.
- Aile, sınıf ve okul ortamında toplumsal birliği sürdürmeye yönelik öneriler geliştirir.

(Kaynak: MEB, 2024c)

Yukarıda görüldüğü gibi 4. sınıf TYMM 2024 SBDÖP'de “Birlikte Yaşamak” başlıklı 1. öğrenme alanında sosyal eğilimlerden olan “oyunseverlik” eğilimi, SB.4.1.3 kodlu öğrenme çıktısının öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde sosyal bilimler alan becerilerinden (SBAB5. Sosyal Katılım SBAB5.3. Fikir Üretme) desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Sosyal Katılım Becerisi İçeren Öğrenme Çıktılarının İlişkili Olduğu Programlar Arası Bileşenler ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında TYMM 2024 SBDÖP'de yer alan sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarının ilişkili olduğu programlar arası bileşenler ve sınıf düzeyine göre dağılımı incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Sosyal Katılım Becerisi İçeren Öğrenme Çıktılarının İlişkili Olduğu Programlar Arası Bileşenler ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Programlar Arası Bileşenler	Öğrenme Çıktıları	
		SB.4.1.3	SB.4.4.3
4. Sınıf	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	Sosyal Farkındalık, İletişim,	Sosyal Farkındalık, Sorumlu Karar Verme, Esneklik
	Değerler	Adalet, Aile Bütünlüğü, Dostluk, Duyarlılık, Dürüstlük, Saygı, Sorumluluk	Vatanseverlik
	Okuryazarlık Becerileri		Görsel Okuryazarlık, Vatandaşlık Okuryazarlığı

Sınıf Düzeyi	Programlar Arası Bileşenler	Öğrenme Çıktıları		
		SB.5.1.3	SB.5.2.3	SB.5.4.3
5. Sınıf	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	İş Birliği, Esneklik	İletişim, İş Birliği	İş Birliği
	Değerler	Sorumluluk, Yardımseverlik	Duyarlılık	Adalet
	Okuryazarlık Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı, Dijital Okuryazarlık, Görsel Okuryazarlık, Vatandaşlık Okuryazarlığı	Bilgi Okuryazarlığı, Dijital Okuryazarlık, Görsel Okuryazarlık	Bilgi Okuryazarlığı, Görsel Okuryazarlık, Vatandaşlık Okuryazarlığı
Sınıf Düzeyi	Programlar Arası Bileşenler	Öğrenme Çıktıları		
		SB.6.1.3		
6. Sınıf	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	İletişim, İş Birliği, Sosyal Farkındalık, Sorumlu Karar Verme		
	Değerler	Duyarlılık, Sorumluluk		
	Okuryazarlık Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı, Dijital Okuryazarlık, Görsel Okuryazarlık		
Sınıf Düzeyi	Programlar Arası Bileşenler	Öğrenme Çıktıları		
		SB.7.1.1	SB.7.1.2	
7. Sınıf	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	İş Birliği, Sosyal Farkındalık, Esneklik	İletişim, İş Birliği, Sosyal Farkındalık	
	Değerler	Dostluk, Saygı, Sevgi	Duyarlılık, Merhamet, Saygı, Sevgi	
	Okuryazarlık Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı, Dijital Okuryazarlık, Görsel Okuryazarlık	Bilgi Okuryazarlığı, Dijital Okuryazarlık, Görsel Okuryazarlığı	

SB.4.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik fikir üretebilme
SB.4.4.3. Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin fikir üretebilme
SB.5.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme
SB.5.2.3. Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme
SB.5.4.3. Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme
SB.6.1.3. Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme
SB.7.1.1. Dâhil olduğu gruplarda ve sosyal hayatta etkili iletişimin önemini sorgulayabilme
SB.7.1.2. Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme

Tablo 5 incelendiğinde, tüm sınıf düzeylerinde sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarında en sık yer alan sosyal duygusal öğrenme becerilerinin: iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık ve esneklik olduğu tespit edilmiştir. Özellikle 6. ve 7. sınıf düzeylerinde “sorumlu karar verme” sosyal duygusal öğrenme becerisine yer verilmesi öğrencilerde sosyal-duygusal olgunlaşmaya vurgu yapıldığını göstermesi bakımından önemlidir.

Tablo 5 incelendiğinde, tüm sınıf düzeylerinde “sorumluluk” değerinin tüm sınıf seviyelerinde tekrar eden bir değer olduğu görülmektedir. Sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarında, 4. sınıf düzeyinde “adalet, aile bütünlüğü, vatanseverlik” gibi ahlaki değerlere; 5. ve 6. sınıf düzeyinde “sorumluluk, yardımseverlik, duyarlılık ve adalet” gibi sosyal değerlere; 7. sınıf düzeyinde “saygı, merhamet ve sevgi” gibi daha içselleştirilmiş değerlere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu tespite göre öğrencilerin bilişsel gelişimine paralel olarak daha üst düzey değerlerin kazandırılmak istenildiği söylenebilir.

Tablo 5 incelendiğinde, 5. sınıf düzeyinde okuryazarlık becerilerinin daha fazla yer verildiği, 4. sınıf düzeyinde ise herhangi bir okuryazarlık becerisine yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca “bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve görsel okuryazarlık” becerilerinin sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarında en fazla yer verilen okuryazarlık becerileri olduğu tespit edilmiştir. “Vatandaşlık okuryazarlığı” becerisi ise 4. ve 5. sınıflarda yer alırken 6. ve 7. sınıfta yer almamıştır.

Aşağıda 7. Sınıf düzeyinde, SB.7.1.2 kodlu öğrenme çıktısının programlar arası bileşenlerle nasıl ilişkilendirildiği örnek olarak verilmiştir.

Şekil 4

TYMM 2024 SBDÖP’de SB.7.1.2 Kodlu Öğrenme Çıktısının Programlar Arası Bileşenlerle İlişkilendirilme Örneği

7. SINIF	
1. ÖĞRENME ALANI: BİRLİKTE YAŞAMAK	
PROGRAMLAR ARASI BİLEŞENLER	
Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri	SDB2.1. İletişim, SDB2.2. İş Birliği, SDB2.3. Sosyal Farkındalık, SDB3.1. Uyum, SDB3.2. Etniklik, SDB3.3. Sorumlu Karar Verme
Değerler	D4 Dostluk, D5 Duyarlılık, D9 Merhamet, D14. Saygı, D15. Sevgi, D16. Sorumluluk
Okuryazarlık Becerileri	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlığı
ÖĞRENME ÇIKTILARI VE SÜREÇ BİLEŞENLERİ	
	SB.7.1.2. Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme
	a) Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmenin önemini fark eder.
	b) Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik benzer girişimleri inceler.
	c) Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik yeni fikirler üretir.

(Kaynak: MEB, 2024c)

Yukarıda verilen TYMM 2024 SBDÖP örneğinde ilgili öğrenme çıktısı kazandırılırken “SDB2.1 İletişim, SDB2.2 İş Birliği ve SDB2.3 Sosyal Farkındalık” sosyal yaşam becerilerinin işe koşulduğu görülmektedir. İlgili öğrenme yaşantısı gerçekleştirilirken konuşma halkası tekniği ile öğrenciler arasında iletişim ve iş birliği becerisinin geliştirilmek istendiği anlaşılmaktadır. Ayrıca akranları ile empati kurmalarının istenmesi sosyal farkındalık becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığını göstermesi bakımından önemlidir.

Bu öğrenme alanında yer alan SB7.1.2 kodlu öğrenme çıktısının öğrenme-öğretme uygulamaları gerçekleştirilirken “D14 Saygı” değeri ile ilişkilendirildiği ve bu değerin “D14.1 Nezaketli Olmak” birinci alt bileşeninin kullanıldığı görülmektedir.

Ayrıca bu öğrenme alanında yer alan SB7.1.2 kodlu öğrenme çıktısının öğrenme-öğretme uygulamaları gerçekleştirilirken “OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık ve OB4. Görsel Okuryazarlığı” becerilerinin işe koşulduğu görülmektedir. Bilgi okuryazarlığı öğrencilere doğru bilgiye ulaşma konusunda beceri kazandırması; görsel okuryazarlık öğrencilere görsel kaynakları anlama, yorumlama ve eleştirel düşünme konusunda beceri kazandırması;

dijital okuryazarlık ise dijital kaynaklardan öğrencilerin bilgiye ulaşma ve değerlendirme konusunda beceri kazandırması bakımından önemlidir. Öğrenme-öğretme uygulamalarında beceri, değer ve okuryazarlık becerilerinin bir arada kullanılması TYMM 2024 SBDÖP'nin bütüncül bir anlayışla hazırlandığını göstermesi bakımından önemlidir.

Sosyal Katılım Becerisi İçeren Öğrenme Çıktılarının İlişkili Olduğu Disiplinler Arası İlişkiler ve Beceriler Arası İlişkilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında TYMM 2024 SBDÖP'de yer alan sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarının ilişkili olduğu disiplinler arası ilişkiler ve beceriler arası ilişkilerin sınıf düzeyine göre dağılımı incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Sosyal Katılım Becerisi İçeren Öğrenme Çıktılarının İlişkili Olduğu Disiplinler Arası İlişkiler ve Beceriler Arası İlişkilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	İlişkili Olduğu Alan	Öğrenme Çıktıları		
		SB.4.1.3	SB.4.4.3	
4. Sınıf	Disiplinler Arası İlişkiler	Hayat Bilgisi, İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi	Türkçe, Görsel Sanatlar, Hayat Bilgisi, İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi	
	Beceriler Arası İlişkiler		Eleştirel Düşünme	
Sınıf Düzeyi	İlişkili Olduğu Alan	Öğrenme Çıktıları		
		SB.5.1.3	SB.5.2.3	SB.5.4.3
5. Sınıf	Disiplinler Arası İlişkiler	Görsel Sanatlar, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Türkçe	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Görsel Sanatlar, Türkçe	Görsel Sanatlar, Türkçe
	Beceriler Arası İlişkiler			

Sınıf Düzeyi	İlişkili Olduğu Alan	Öğrenme Çıktıları
		SB.6.1.3
6. Sınıf	Disiplinler Arası İlişkiler	Görsel Sanatlar, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Türkçe
	Beceriler Arası İlişkiler	Sınıflandırma
Sınıf Düzeyi	İlişkili Olduğu Alan	Öğrenme Çıktıları
		SB.7.1.1 SB.7.1.2
7. Sınıf	Disiplinler Arası İlişkiler	Görsel Sanatlar, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Türkçe
	Beceriler Arası İlişkiler	
SB.4.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik fikir üretebilme SB.4.4.3. Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin fikir üretebilme SB.5.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme SB.5.2.3. Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme SB.5.4.3. Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme SB.6.1.3. Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme SB 7.1.1. Dâhil olduğu gruplarda ve sosyal hayatta etkili iletişimin önemini sorgulayabilme SB.7.1.2. Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme		

Tablo 6'ya göre sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktıları disiplinler arası ilişkiler bakımından incelendiğinde, tüm sınıf düzeylerinde “Görsel Sanatlar, Türkçe ve Bilişim Teknolojileri” disiplinleri ile ilişkilendirmenin yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca 4. sınıf düzeyinde “Hayat Bilgisi ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi” ile de ilişkilendirilmenin yapıldığı tespit edilmiştir. Bu durum Sosyal Bilgiler dersinde, özellikle görselleştirme, dilsel ifade, bilgi teknolojileri kullanımı ve hak temelli farkındalık gibi çeşitli ders alanlarını bir araya getirerek disiplinler arası güçlü bir yapı oluşturulmak istendiğini göstermesi bakımından önemlidir. Tablo 6'ya göre sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktıları sadece 4. sınıfta “eleştirel düşünme”, 6. sınıfta “sınıflandırma” becerileri doğrudan ilişkilendirilmiştir. 5. ve 7. sınıflarda ise sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarında herhangi bir beceriler arası ilişkilendirmenin yapılmadığı tespit edilmiştir. Aşağıda 4. sınıf düzeyinde, SB.4.4.3 kodlu öğrenme çıktısının disiplinler arası ilişkilendirilmesine örnek verilmiştir.

Şekil5

TYMM 2024 SBDÖP'de SB.4.4.3 Kodlu Öğrenme Çıktısının Disiplinler Arası İlişkilendirilme Örneği

4. SINIF

4. ÖĞRENME ALANI: YAŞAYAN DEMOKRASİMİZ

DİSİPLİNLER ARASI

İLİŞKİLER Türkçe, Görsel Sanatlar, Hayat Bilgisi, İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi

ÖĞRENME ÇIKTILARI VE SÜREÇ BİLEŞENLERİ

- SB.4.4.3. Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin fikir üretebilme
- Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerini fark eder.
 - Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin deneyimleri inceler.
 - Okuldaki karar alma ve demokratik katılım süreçlerinin etkin bir şekilde yürütülmesine ilişkin fikir üretir.

Öğrenme-Öğretme Uygulamaları

SB.4.4.3

Okulda yürütülen seçim süreçlerine ilişkin görseller (OB4) üzerine konuşulur. Demokratik katılımın çağrıştırdıkları ile ilgili beyin fırtınası tekniği uygulanarak (KB3.3) öğrencilerin okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine olan ihtiyacı fark etmeleri sağlanır (SDB2.3). Öğrencilerin okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin deneyimleri incelemeleri sağlanır. Bu amaçla öğrencilerin aktif olacağı öğretim tekniklerinden yararlanılır ve vatanseverlik değeri doğrultusunda dilekçe yazma, istek ve itirazlarını sözlü veya yazılı biçimde bildirme, seçim gibi demokratik katılım süreçleri üzerinde durulur (D19.1). Vızıltı grupları tekniği kullanılarak okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi için öğrencilerden fikir üretmeleri istenir (E3.6, SDB3.3). Gruplardan ürettikleri fikirler ile ilgili görsel, yazılı veya sözlü şekilde sunum yapmaları istenir. Gruplar sunumlarını yaparken dinleyiciler konu ile ilgili sorular sorabilirler. Grup çalışması esnasında bence-bizce tekniği kullanılarak öğrencilerden kendi fikirlerini ve grubun fikirlerini karşılaştırmaları istenir. Böylece katı düşüncelerden kaçınarak uzlaşma içerisinde ortak noktayı bulmaları beklenir (SDB3.2). Demokratik katılımın vatandaş olmanın gerekliliği olduğu vurgulanır (OB6). Öğrenciler, öğretmen tarafından gözlem formu kullanılarak değerlendirilebilir.

(Kaynak: MEB, 2024c)

4. sınıf TYMM 2024 SBDÖP'de “Yaşayan Demokrasimiz” başlıklı öğrenme alanında öğrenme-öğretme uygulaması gerçekleştirilirken SB4.4.3 kodlu öğrenme çıktısına, okulda karar alma ve demokratik seçim süreçlerine yönelik olarak “Türkçe, Görsel Sanatlar, Hayat Bilgisi, İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi” disiplinleri ile ilişki kurulduğu görülmektedir.

Aşağıda 6. sınıf düzeyinde, SB.6.1.3 kodlu öğrenme çıktısında beceriler arası ilişkilerin kullanımına örnek verilmiştir.

Şekil 6

TYMM 2024 SBDÖP’de SB.6.1.3 Kodlu Öğrenme Çıktısında Beceriler Arası İlişkilerin Kullanım Örneği

6. SINIF

1. ÖĞRENME ALANI: BİRLİKTE YAŞAMAK

BE CERİLER ARASI

İLİŞKİLER KB2.5. Sınıflandırma

ÖĞRENME ÇIKTILARI VE SÜREÇ BİLEŞENLERİ

SB.6.1.3. Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme

- Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunları fark eder.
- Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunların nedenlerine yönelik farklı bakış açılarını karşılaştırır.
- Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirir.
- Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini farklı görüş ve düşünceleri dikkate alarak düzenler.
- Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini savunur.

Öğrenme-Öğretme Uygulamaları

Sınıf içerisinde ortak bir toplumsal sorun belirlenir (SDB2.2). Belirlenen sorunun nedenlerine yönelik küçük grup tartışmaları yapılır (SDB2.2). Her gruptan belirlenen toplumsal sorunun nedenlerine yönelik görüşlerini yazılı bir metne dönüştürmeleri istenir (OB1). Grup başkanları tarafından görüşler tüm sınıfa sunulur. Sunumlardaki görüşler benzerlik ve farklılıkları açısından karşılaştırılır ve sınıflama tablosuna kaydedilir (KB2.5, OB7). Aynı toplumsal soruna ilişkin farklı bakış açılarının nedenleri üzerine büyük grup tartışması yapılır (E1.4, E2.2, SDB2.3).

(Kaynak: MEB, 2024c)

TYMM 2024 6. sınıf SBDÖP’de “Birlikte Yaşamak” başlıklı öğrenme alanında öğrenme-öğretme uygulaması gerçekleştirilirken SB6.1.3 öğrenme çıktısında, KB2.5 Sınıflandırma becerisi işe koşularak beceriler arası ilişkinin gerçekleştirildiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, bütüncül eğitim yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılan TYMM 2024 SBDÖP’de yer alan sosyal katılım becerisinin program bileşenleriyle ilişkisinin analiz edilerek sosyal katılım becerisinin program bütünlüğü içindeki yerinin ve işlevinin daha kapsamlı bir biçimde ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu kapsamda araştırmada sosyal katılım becerisinin en çok “Birlikte Yaşamak” ünitesinde ele alındığı, bunu “Yaşayan Demokrasimiz” ve “Evimiz Dünya” ünitelerinin takip ettiği görülmektedir. Buna karşılık, “Ortak Mirasımız”, “Hayatımızdaki Ekonomi” ve “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanlarında hiçbir sınıf düzeyinde sosyal katılım becerisine yer verilmediği tespit edilmiştir. Alabaş (2018) çalışmasında 2005 SBDÖP her sınıf düzeyinde en az üç ünite de sosyal katılım becerisine yer verildiğini, bazı ünitelerde bu beceri hem kazanımlarda hem de etkinlik örneklerinde yer alırken bazı ünitelerde sadece etkinlik örneklerinde yer aldığını belirtmiştir. Bu durum, önceki programların daha dengeli bir beceri dağılımına sahip olduğunu göstermektedir. Uluslararası literatürde sosyal katılım becerilerinin eğitim programlarında daha fazla yer alması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu becerilerin, öğrencilerin demokratik değerleri benimsemeleri ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmeleri için önemli olduğu belirtilmektedir (OECD, 2018). Benzer şekilde Banks (2008), sosyal bilgiler öğretiminde demokratik değerlerin ve vatandaşlık becerilerinin programın merkezinde yer alması gerektiğini; aksi durumda öğrencilerin toplumsal sorunlara duyarsız bireyler hâline gelebileceğini ifade etmektedir. Westheimer ve Kahne (2004) ise vatandaşlık eğitimini yalnızca bilgi aktarımıyla değil, aktif katılımı destekleyecek pratiklerle yapılandırmanın önemine işaret etmişlerdir. Partnership for 21st Century Skills (2015) ise 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde sosyal katılım becerilerinin tüm sınıf düzeylerinde dengeli bir şekilde yer alması gerektiği vurgulanmaktadır. Alabaş (2018) 2005 ve sonrasındaki SBDÖP’de sosyal katılım becerisinin ünitelerde yer alma oranının belirgin şekilde arttığı, bu artışın özellikle öğrenme çıktılarına göre etkinliklerde daha yüksek oranda gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. TYMM 2024 SBDÖP içerisinde yer alan sosyal katılım becerisinin önceki programlara göre azlığı mevcut programının amaçları doğrultusunda hafifletildiğini göstermektedir. Öte yandan bu durum, söz konusu alanlarda daha çok bilgi odaklı öğrenme çıktılarının ön planda tutulduğunu, beceri temelli yaklaşımların göz ardı edildiğini göstermektedir. Özellikle 6. sınıf düzeyinde ve bazı öğrenme alanlarında sosyal katılımın yetersiz

olması, öğrencilerin aktif vatandaşlık becerilerini kazanmalarını olumsuz etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Sosyal katılım becerilerinin sınıf seviyelerine göre farklılık gösterdiğini ve özellikle 5. sınıf düzeyinde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Sosyal katılım becerileri en fazla 5. sınıf düzeyinde çeşitlilik göstermektedir. Bu sınıf seviyesinde, “Sorgulama” (KB2.8), “Sosyal Temas Oluşturma” (SBAB5.1), “Grup Dinamiğini Sağlama” (SBAB5.2), “Fikir Üretme” (SBAB5.3), “Müzakere Etme” (SBAB5.4) ve “Fikri Eyleme Dönüştürme” (SBAB5.5) gibi farklı becerilerin bir arada kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Özellikle SB.5.1.3 kodlu öğrenme çıktılarının birden fazla beceriyle ilişkilendirilmesi, bu öğrenme çıktısının çok yönlü bir beceri gelişimini hedeflediğini göstermektedir. Bu durum, 5. sınıfın sosyal katılım becerilerinin kazandırılmasında kritik bir basamak olduğunu düşündürmektedir. 5. sınıfın sosyal katılım becerileri açısından zengin olması olumlu bir durum olmakla birlikte, diğer sınıf düzeylerinde (özellikle 4. ve 6. sınıflarda) bu becerilerin yetersiz olması, programın dengeli bir beceri dağılımına sahip olmadığını göstermektedir. Sömen ve Bilgili (2017), sosyal katılım becerilerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için sorgulama, problem çözme, yaratıcı düşünme ve akıl yürütme gibi bilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin önemine dikkat çekmektedir. Torney-Purta ve Amadeo (2011), sosyal katılım becerilerinin yalnızca okulda değil, toplum temelli öğrenme deneyimleriyle de güçlendirilebileceğini belirtmiştir. Ayrıca Barber (2009), öğrencilere hizmet öğrenme gibi vatandaşlık temelli etkinliklerin sunulmasının hem öz farkındalık hem de empati gelişiminde kritik rol oynadığını belirtmektedir. Partnership for 21st Century Skills (2015) göre, 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan “kritik düşünme”, “yaratıcı düşünme” ve “problem çözme” becerileri, sosyal katılım becerilerinin kazandırılmasında temel rol oynamaktadır. Finley (2011), hizmet öğrenme gibi vatandaşlık odaklı etkinliklere katılımın öğrencilerin öz farkındalık ve sorumluluk gibi içsel gelişimlerini, aynı zamanda iş birliği ve empati gibi sosyal becerilerini güçlendirdiğini belirtmektedir. Billig (2002) ve Denby (2008) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlardan bahsetmiştir. Print ve Lange’nin (2013) ise vatandaşlık eğitimi üzerine yaptıkları çalışmada, beceri gelişiminde sürekliliğin önemini vurgulamaktadır.

Sosyal katılım becerisine yönelik öğrenme çıktılarının en yoğun biçimde 5. sınıf düzeyinde yer aldığı ve bu sınıf seviyesinde dört farklı kavramsal becerinin (çözümleme, yorumlama, çıkarım yapma ve bilgi toplama) kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, 5. sınıfın bilişsel becerilerin gelişiminde kritik bir dönem olarak kabul edildiğini düşündürmektedir. Özellikle SB.5.4.3 kodlu öğrenme çıktısının üç farklı kavramsal beceriyle (çözümleme, çıkarım yapma ve bilgi toplama) ilişkilendirilmesi, bu öğrenme çıktısının kapsamlı bir bilişsel beceri gelişimini hedeflediğini göstermektedir. “Çıkarım yapma” becerisinin tüm sınıf düzeylerinde yer alması dikkat çekicidir. Programın öğrencilerde sistematik düşünme ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerini tüm eğitim kademelerinde geliştirmeyi hedeflediğini göstermektedir. Özellikle 7. sınıfta bu becerinin iki farklı öğrenme çıktısıyla ilişkilendirilmesi, üst sınıflarda çıkarım yapma becerisinin öneminin arttığını düşündürmektedir. Öte yandan TYMM 2024 SBDÖP’de kavramsal becerilere yer verilmesi ve bu becerilerin doğrudan öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmesi, programa önceki uygulamalardan ayrılan belirgin bir yenilik kazandırmıştır (Yıldırım ve Çalışkan, 2024).

Sosyal katılım becerisiyle ilişkilendirilen öğrenme çıktılarında toplam 13 farklı eğilim tespit edilmiştir. Bu eğilimler arasında en sık tekrar edenlerin girişkenlik, yaratıcılık ve özgün düşünme olduğu belirlenmiştir. Sosyal katılımın yalnızca bilgi temelli değil aynı zamanda bireyin özgün fikir üretme, yaratıcı çözüm geliştirme ve aktif katılım gösterme gibi etkin birey olma nitelikleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Sınıf düzeyine göre incelendiğinde, eğilimlerin yaş gruplarına uygun şekilde gelişimsel bir bütünlük içinde programlandığı gözlemlenmektedir. 4. sınıf düzeyinde, “oyunseverlik”, “güven” ve “yaratıcılık” gibi daha temel ve duyuşsal eğilimlere ağırlık verildiği, bu sınıf düzeyinde eğilim sayısının daha sınırlı olduğu görülmektedir. 5. ve 6. sınıf düzeylerinde ise eğilimlerin çeşitlendiği ve daha çok kişisel sorumluluk, sistematik düşünme ve girişimcilik gibi bireysel farkındalıkla ilişkili yönelimlerin ön plana çıktığı görülmektedir. 7. sınıf düzeyinde ise eğilimlerin sayısı ve karmaşıklığı artmakta olduğu; bilişsel, sosyal ve duyuşsal boyutların bir arada yer aldığı daha bütüncül eğilimlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Sonuç olarak, TYMM 2024 SBDÖP’de sosyal katılım becerisine yönelik eğilimlerin sınıf düzeyine göre gelişimsel bir seyir izlediği; özellikle girişkenlik, yaratıcılık ve özgün düşünme gibi çağın gerektirdiği becerilerin öne çıkarıldığı görülmektedir. Ancak eğilimlerin tüm öğrenme alanlarında dengeli biçimde temsil edilmesi öğrenci

açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazını incelendiğinde, Sömen ve Bilgili (2017), sosyal katılım becerilerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için sorgulama, problem çözme, yaratıcı düşünme ve akıl yürütme gibi bilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin önemine dikkat çekmektedir. Çiydem ve Kaymakçı (2023), sosyal bilgiler programlarının 21. yüzyılın demokratik yaşam becerilerine uygun biçimde, içerik okuryazarlıkları temelinde ve beceri-değer odaklı yapılandırılması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Voogt ve Roblin (2012) 21. yüzyıl becerilerinin yalnızca bilgi aktarımıyla değil, öğrencilerin özgün düşünme ve yaratıcı problem çözme gibi becerilerini geliştirecek etkinliklerle kazandırılabilceğini vurgulamaktadır. Erol (2024) ise sosyal medyayı yoğun kullanan öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin, sosyal medyayı aktif olarak kullanmayan öğrencilere göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Binkley vd. (2012) ise bilgi ve medya okuryazarlığının küresel vatandaşlık için kritik olduğunu vurgulamaktadır.

Tüm sınıf düzeylerinde sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarında en sık karşılaşılan sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin; iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık ve esneklik olduğu görülmektedir. Değerler boyutunda ise “sorumluluk” değerinin tüm sınıf düzeylerinde tekrar ettiği görülmektedir. Bu durum, bireysel sorumluluk bilincinin erken yaşlardan itibaren kazandırılmasının amaçlandığını ortaya koymaktadır. Uluslararası literatürde sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin, öğrencilerin sosyal katılım becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Bu beceriler, öğrencilerin empati, iş birliği ve sorumluluk gibi değerleri kazanmalarını sağlamaktadır (CASEL, 2015). DeRosier ve Gilliom (2006) ise, çocukların sosyal davranışlarını geliştirmek amacıyla ebeveynlere kısa süreli bir eğitim uygulamış ve bu eğitimin, çocukların sosyoduygusal gelişimi üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu görülmüştür. Okuryazarlık becerileri açısından, 5. sınıf düzeyinin bu becerilere en yoğun yer verilen sınıf olduğu tespit edilmiştir. “Bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve görsel okuryazarlık” öne çıkan beceriler olarak dikkat çekmektedir. Bu becerilerin, öğrencilerin çoklu ortamları kullanarak bilgiye erişim ve eleştirel değerlendirme yapma yeteneklerini desteklemeye yönelik olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, TYMM 2024 SBDÖP’nin okuryazarlık becerileri açısından değerlendirildiği bu çalışmanın bulguları, programın öğrencilerin ihtiyaç duyabilecekleri bilgileri uygun becerilerle bütünleştirerek sunmayı hedeflediğini ve yapılan güncellemenin çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde yapılandırıldığını ortaya koymaktadır.

(Turan & Akhan, 2024). Tonga ve Erdoğan (2022) çalışmalarında, 2018 yılında hazırlanan programın öğrenme kazanımlarının değerler ve becerilerle etkili biçimde ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur. 2024 yılında beceri ve değer temelli eksende program hazırlanmıştır. Programın disiplinler arası bir anlayışla yapılandırıldığını ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olarak sosyal-duygusal, değer temelli ve okuryazarlık becerilerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktıları, yalnızca sosyal bilgiler disipliniyle sınırlı kalmayıp değerler eğitimi, sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık becerileriyle bütüncül biçimde yapılandırılmıştır. Bu bakımdan TYMM 2024 SBDÖP'de okuryazarlık becerilerinin öne çıkarıldığı ve programın çağın gereksinimlerine uyum sağlamayı hedeflediği söylenebilir (Yıldırım & Çalışkan, 2024).

Program, sosyal bilgiler dersinin yalnızca kendi içinde sınırlı kalmayan, diğer disiplinlerle anlamlı bağlar kuran ve öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyen bir yapı arz etmektedir. Beers (2011) disiplinler arası ilişkilendirmenin, öğrencilerin farklı alanlarda kazandıkları becerileri birleştirerek daha kapsamlı bir öğrenme deneyimi sunduğunu ve bu yaklaşımın, öğrencilerin sosyal katılım becerilerini geliştirmede etkili olabildiğini belirtmektedir. Sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarının tüm sınıf düzeylerinde özellikle “Görsel Sanatlar, Türkçe ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım” dersleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Özellikle 4. sınıf düzeyinde sosyal katılım becerisi içeren çıktılar, ayrıca “Hayat Bilgisi ve İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi” dersleriyle de ilişkilendirilmiştir. 4. sınıf düzeyinde daha temel ve yaşam becerilerine yönelik bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. Programda, SBDÖP'nin değişen ve gelişen dünya koşulları doğrultusunda, bireylerin toplumsal konularda ihtiyaç duyduğu becerileri kazandırmak amacıyla hazırlandığı belirtilmektedir. Ayrıca programda yatay (sınıf düzeyleri arasında) ve dikey (dersler arası) ilişkilerin kurulduğu, öğrencilerin gereksinim duyabilecekleri bilgilerin uygun becerilerle bütünleştirilerek öğrenme çıktısı hâline getirildiği ifade edilmektedir (MEB, 2024c). Bu yönüyle program, yapılan çıkarımları destekler niteliktedir. Sosyal katılım becerisi içeren öğrenme çıktılarının disiplinler arası ilişkilendirmelerde zengin ve anlamlı bir yapıya sahip olduğu ancak beceriler arası ilişkilendirme açısından sınırlı ve dengesiz bir dağılım gösterdiği söylenebilir. 4. sınıfta sadece eleştirel düşünme, 6. sınıfta sadece sınıflandırma becerileriyle sınırlı bir ilişkilendirme yapılmıştır. 5 ve 7. sınıflarda hiçbir beceriyle doğrudan bağlantı kurulmadığı tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda, TYMM 2024 SBDÖP sosyal katılım becerisini daha sınırlı ve dengesiz ele aldığı, buna karşılık okuryazarlık, değerler ve sosyal-duygusal becerilerle entegrasyon açısından yenilikler getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca TYMM 2024 SBDÖP’de yönelik sosyal katılım becerisi bağlamında yapılan bu araştırma, alan yazınında bilinen tek çalışma olma özelliği taşımakta ve bu yönüyle alana özgün bir katkı sunmaktadır. Bu durum, programın bütüncül yapısının ve güncel yönelimlerinin anlaşılmasına yönelik önemli bir başlangıç niteliğindedir.

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Sosyal katılım becerisinin 6. sınıf düzeyinde daha fazla öğrenme çıktısıyla desteklenmesi ve çeşitlendirilmesi önerilir. Ayrıca, bu becerinin “Ortak Mirasımız”, “Hayatımızdaki Ekonomi” ve “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” gibi öğrenme alanlarında da yer alması sağlanabilir.
- Bütünleşik becerilerin sınıf düzeylerine daha dengeli dağıtılması için 4. ve 6. sınıflarda “Sosyal Temas Oluşturma” ve “Grup Dinamiğini Sağlama” gibi beceriler eklenebilir. 7. sınıfta ise “Müzakere Etme” becerisine yer verilerek beceri çeşitliliği artırılabilir.
- Kavramsal becerilerin geliştirilmesi amacıyla “Bilgi Toplama” becerisinin 6. ve 7. sınıflarda da kullanılması önerilir. Ayrıca, “Çözümleme” becerisinin 7. sınıf düzeyinde uygulanmasıyla öğrencilerin analitik düşünme becerileri güçlendirilebilir.
- Eğilimlerin sınıf düzeylerine uygun şekilde planlanması için 4. sınıfta “Merak” ve “Sistematik Olma” gibi eğilimler eklenerek sorgulama becerisi desteklenebilir. 6. sınıfta ise “Açık Fikirlilik” gibi üst düzey eğilimlere yer verilebilir.
- Programlar arası bileşenlerin genişletilmesi kapsamında 4. sınıfta “Dijital Okuryazarlık” becerisi eklenerek teknoloji entegrasyonu sağlanabilir. 6. ve 7. sınıflarda “Vatandaşlık Okuryazarlığı”nın sürdürülebilir kılınmasıyla aktif vatandaşlık vurgusu artırılabilir.
- Disiplinler arası ilişkilerin zenginleştirilmesi için “Fen Bilimleri” ve “Matematik” gibi disiplinlerle bağlantılar kurularak proje tabanlı öğrenme desteklenebilir. 5. ve 7. sınıflarda “Eleştirel Düşünme” gibi becerilerle ilişkilendirme yapılabilir.

- Öğretmenlerin uygulamalarını kolaylaştırmak amacıyla sosyal katılım becerilerinin nasıl uygulanacağına dair örnek etkinlikler ve değerlendirme araçları geliştirilebilir. Ayrıca disiplinler arası iş birliğini kolaylaştıracak kılavuzlar hazırlanabilir.

Extended Summary

Introduction

Modern societies have largely achieved their economic and social transformations through education. Today, rapid technological advancements and societal changes necessitate fundamental transformations in education systems. In this context, countries continuously revise their curricula to respond to evolving social needs. In Türkiye, the Ministry of National Education revised the national curricula in 2024 under the framework of the “The Century of Türkiye Education Model” . As part of this initiative, the Social Studies Curriculum (SSC) was updated and restructured with an interdisciplinary and values-based approach. The new program aims to equip students with skills that will enable their active participation in social life. One of these skills, social participation, refers to individuals’ active involvement in community activities and their ability to contribute to social cohesion. Social participation is influential across a broad spectrum, from individual development to societal welfare. Although various studies have been conducted on the Century of Türkiye Education Model 2024 SSC, a comprehensive analysis specifically focusing on the social participation skill has yet to be sufficiently addressed. The present study aims to examine the distribution of learning outcomes related to social participation across grade levels and learning domains in the Century of Türkiye Education Model 2024 SSC. Additionally, the study analyzes related concepts, skills, dispositions, interdisciplinary connections, and cross-curricular components. By mapping the position of the social participation skill within the curriculum through multiple linkages, the research seeks to develop an in-depth understanding of its role. The findings are expected to contribute to curriculum development, support conscious planning by educators, and inform the participatory shaping of education policies.

Methodology

This study employed document analysis, one of the qualitative research methods, to examine the relationship between the social participation skill and other curricular components in the 2024 The Century of Türkiye Education Model Social Studies Curriculum (SSC). During the document analysis process, the relevant documents were systematically reviewed and analyzed. The data sources included official documents published by the Ministry of National Education (MoNE): the Century of Türkiye Education Model 2024 Common Text, the Century of Türkiye Education Model 2024 Social Studies Curriculum, and the 2024 Century of Türkiye Education Model Curriculum Guides. Using purposive sampling, learning outcomes that explicitly included the social participation skill were selected based on specific criteria such as grade level, learning domains, integrated and conceptual skills, dispositions, cross-curricular and interdisciplinary connections. The “School-Based Planning” learning domain was excluded due to implementation inconsistencies. The study was limited to learning outcomes that directly addressed the social participation skill. During data analysis, two researchers reviewed the texts, grouped the data using coding forms, and applied descriptive analysis techniques. To ensure inter-coder reliability, Miles and Huberman’s formula was used, yielding an agreement rate of 88%. Two field experts reviewed the coded data and confirmed the objectivity of the analysis.

Findings

The research analyzed how the social participation skill is represented across grade levels and program variables in the Century of Türkiye Education Model Social Studies Curriculum. A total of eight learning outcomes included references to social participation. The highest emphasis was observed at the 5th-grade level, which included three learning outcomes. The 4th and 7th grades each featured two, while the 6th grade included one. The learning area most frequently associated with social participation was “Living Together,” which was linked to five outcomes across all grade levels. The skill was also represented in the learning areas of “Our Living Democracy” (2 outcomes) and “Our Home, the World” (1 outcome). However, no learning outcomes linked to social participation were identified in the areas of “Our Common Heritage,” “Economy in Our Lives,” and “Technology and Social Sciences.” This indicates

that these learning areas prioritize knowledge transmission. Social participation skills show the greatest diversity at the 5th-grade level. The learning outcome SB.5.1.3 is linked to numerous social and conceptual skills, supporting multidimensional competencies. The skill of Generating Ideas appears at three grade levels (4th, 5th, and 7th), while Inquiry and Negotiation skills are more prominent in upper grades. This suggests an intentional progression toward developing more complex social skills as students advance in age. The learning outcomes reflect a multidimensional learning approach by integrating multiple competencies. Conceptual skills are most frequently included at the 5th-grade level (four distinct skills: collecting information, interpreting, analyzing, and inferring). The Inferring skill is embedded across all grade levels, supporting gradual development. The presence of Interpreting and Analyzing skills in the 4th and 5th grades indicates an early emphasis on analytical thinking. In the 5th-grade unit “Our Home, the World,” the Collecting Information skill enables students to explore ways of accessing knowledge. Thirteen distinct tendencies were identified within the learning outcomes that include the social participation skill. Assertiveness, creativity, and original thinking emerged as the most frequently recurring tendencies. The tendency of curiosity appeared particularly in upper grades (5th and 7th), supporting the capacity for inquiry and exploration. While more fundamental tendencies such as playfulness and confidence were emphasized in the 4th grade, the 5th and 6th grades featured tendencies involving cognitive engagement and personal responsibility. The 7th grade prioritized tendencies that support multifaceted social-emotional development. The most commonly emphasized social-emotional learning skills were communication, collaboration, social awareness, and flexibility. The skill of responsible decision-making was observed only in the 6th and 7th grades, indicating a focus on fostering social-emotional maturity. Among interdisciplinary connections, Visual Arts, Turkish, and Information Technologies were the most frequently associated

disciplines across all grade levels. In addition, Life Science and Citizenship and Democracy Education were linked specifically to the 4th grade.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

This study analyzed the relationship between the social participation skill and curriculum components in the Century of Türkiye Education Model 2024 SSC and evaluated the place and function of this skill within the program. The results revealed that the social participation skill is most frequently included in the “Living Together” unit, while it is entirely absent in the “Our Common Heritage,” “Economy in Our Lives,” and “Technology and Social Sciences” units. Compared to previous curricula, the study found that social participation skills are less represented, with a notable lack in the 6th grade. This may negatively affect students’ acquisition of active citizenship skills. Social participation skills are most densely concentrated in the 5th grade, where multiple skills are aimed to be developed simultaneously. The lower emphasis on these skills in other grade levels (particularly in 4th and 6th grades) indicates that the curriculum does not present a balanced distribution of skills. The inclusion of conceptual skills, especially inference-making, across all grade levels suggests that the program aims to develop students’ systematic thinking abilities. Among the tendencies associated with social participation skills, assertiveness, creativity, and original thinking stand out. These qualities are closely linked to the characteristics required of active individuals in today’s world. Social participation skills have been meaningfully associated not only with the social studies discipline but also with other subject areas. Based on the findings, several recommendations have been proposed: Social participation skills could be more extensively included in the 6th-grade level; integrated skills could be more evenly distributed, especially in the 4th and 6th grades; conceptual skills could be more frequently emphasized in the 6th and 7th grades; tendencies could be planned in accordance with grade levels to better support inquiry skills; and cross-curricular components could be expanded to include skills such as digital literacy and active citizenship.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımı beyan ederim. Tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma insan katılımcıları ve/veya hayvanları içeren çalışmalar içermemektedir. Bu çalışmada etik kurul onay belgesi gerekmemektedir.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Adler, R. P., & Goggin, J. (2005). What do we mean by civic engagement? *Journal of Transformative Education*, 3(3), 236–253. <https://doi.org/10.1177/1541344605276792>
- Akbaba, B., Aksoy, B., & Kılcan, B. (2019). *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi* (pp. 9-17). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktepe, V., & Eren, P. (2023). İlkokulda sosyal katılım becerileri üzerine durum çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 653–700.
- Alabaş, Ç. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında (1968–2018) sosyal katılım becerisinin yerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Anderson, L. W. (2010). *Foundations of educational research*. Routledge.

- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 221–234. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Barber, B. R. (2009). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. University of California Press.
- Beers, S. Z. (2011). *21st century skills: Preparing students for THEIR future*. ASCD.
- Billig, S. H. (2002). Support for K–12 service-learning practice: A brief review of the research. *Educational Horizons*, 80(4), 184–189. <https://www.jstor.org/stable/42926988>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bravo-Delgado, M., Ramírez-Ramírez, L. N., & Escobar-Pérez, J. Z. (2020). Retos y realidades de la participación social en educación básica: Revisión sistemática de bibliografía. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 332–349. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.15>
- CASEL. (2015). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. CASEL.
- Coşkun, D. (2020). *Ortaokul sosyal bilgiler dersinde ve okul uygulamalarında sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi sürecinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Çiydem, E., & Kaymakcı, S. (2023). Türkiye’de köy enstitülerinden öğretmen okullarına geçiş sürecinde müfredattaki yeni bir dersi anlamak: 1953 sosyal bilgiler dersi öğretim programının incelenmesi. *Vakanüvis–Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 321–370. <https://doi.org/10.24186/vakanuvis.1232959>
- Darling-Hammond, L. (2019). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work* (Rev. ed.). Jossey-Bass.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Denby, R. A. (2008). *The impact of service learning on students’ sense of civic responsibility* [Unpublished master’s thesis]. The University of Western Ontario.
- DeRosier, M. E., & Gilliom, M. (2006). Effectiveness of a parent training program for improving children’s social behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 15(5), 587–602. <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9025-4>
- Doğanay, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (pp. 15–48) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erol, F. Z. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanımının sosyal katılım becerisine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Erol, F. Z., & Akpınar, E. (2022). Bir ölçek geliştirme çalışması: Ortaokul öğrencilerinin sosyal katılım becerisi ölçeği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 579–589. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1172132>
- European Commission. (2018). *Council recommendation on key competences for lifelong learning*. *Official Journal of the European Union*, C 189, 1-13.
- Finley, A. (2011). *Civic learning and democratic engagements: A review of the literature*. Association of American Colleges and Universities.
- Flanagan, C., & Levine, P. (2010). Civic engagement and the transition to adulthood. *The Future of Children*, 20(1), 159–179. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0043>

- Gardner, H. (2008). *Five minds for the future*. Harvard Business Review Press.
- Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1–15. <https://doi.org/10.14786/flr.v5i1.266>
- Geçimli, M., & Kayahan Yüksel, D. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli erdem-değer-eylem çerçevesi: Güz dönemi 5. sınıf Türkçe ders kitabı bağlamında bir inceleme. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 8(4), 160–174. <https://doi.org/10.30830/tobider.sayi.20.9>
- Genç, S., & Eryaman, Y. M. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89–102.
- Gökalp, M. (2020). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Günteke, N. B., & Aladağ, S. (2023). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin politik okuryazarlık ve sosyal katılım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(15), 303–324. <https://doi.org/10.57135/jier.1319419>
- Hoskins, B., Janmaat, J. G., & Villalba, E. (2012). Learning citizenship through social participation outside and inside school. *British Educational Research Journal*, 38(3), 419–446. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.550271>
- Hoskins, B., & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 90(3), 459–488. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9271-2>
- Howie, L. D., Lukacs, S. L., Pastor, P. N., Reuben, C. A., & Mendola, P. (2010). Participation in activities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood. *Journal of School Health*, 80(3), 119–125. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00475.x>

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development. *Future of Children*, 29(1), 17–36. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Kara, T. (2022). *Ortaokul öğrencilerinde ADDIE öğretim tasarım modeli temelli sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS ve AMOS uygulamalı nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kuiper, W., Van den Akker, J., Letschert, J., & Hooghoff, H. (2009). *Curriculum policy and practices in an international comparative perspective*.
- Kuzu, Y., Kuzu, O., & Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112–130. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.559002>
- Levasseur, M., Richard, L., Gauvin, L., & Raymond, É. (2010). Inventory and analysis of definitions of social participation found in the aging literature: Proposed taxonomy of social activities. *Social Science & Medicine*, 71(12), 2141–2149. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.09.041>
- Maksum, A., Widiana, I. W., & Marini, A. (2021). Path analysis of self-regulation, social skills, critical thinking and problem-solving ability on social studies learning outcomes. *International Journal of Instruction*, 14(3), 613–628. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14336a>
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni*. MEB. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekin-yeni-mufredati-onayladi/haber/33871/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Bakan Tekin yeni müfredatı onayladı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekin-yeni-mufredati-onayladi/haber/33871/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/sosyal-bilgiler-dersi>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024d). *Program Okuryazarlığı Kılavuzu*. <https://tymm.meb.gov.tr/program-okuryazarligi-kilavuzlari>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024e). *Sosyal Bilimler Alan Becerileri*. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/sosyal-bilimler-alan-becerileri>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Morris, T., McGuire, M., & Walker, B. (2017). Integrating social studies and social skills for students with emotional and behavioral disabilities: A mixed methods study. *Journal of Social Studies Research*, 41(4), 253–262. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.04.001>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Okojie, M. U., Bastas, M., & Miralay, F. (2022). Using curriculum mapping as a tool to match student learning outcomes and social studies curricula. *Frontiers in Psychology*, 13, 850264. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.850264>
- Öcal, A., & Altınok, A. (2012). Sosyal bilgiler eğitiminde bir sosyal duyarlılık aracı olarak aktif sosyal katılım. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, İstanbul*.

- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde beceri eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1447–1462.
- Partnership for 21st Century Skills (P21). (2015). *Framework for 21st century learning*. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Posner, G. J. (2003). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Print, M., & Lange, D. (2013). *Civic education and competencies for engaging citizens in democracies*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-160-2>
- Quiesse, J. (2007). *Talents innés, aptitudes éducatibles, Oser l'approche orientante* (Vol. 1: *Pourquoi l'approche orientante*). Éditions Qui Plus Est.
- Schwab, S., Wimberger, T., & Mamas, C. (2019). Fostering social participation in inclusive classrooms of students who are deaf. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(3), 325–342. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1552503>
- Seyhan, O. (2014). “Sosyal katılım” kavramına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının metafor durumları. *Researcher*, 2(1), 34–43.
- Sherrod, L. (2009). How young people develop long-lasting habits of civic engagement: A conversation on building a research agenda. In E. Hollander & C. Burack (Eds.), *Society for Research in Child Development conference proceedings*. Society for Research in Child Development.
- Shuler, L. O. (2010). *Paths to active citizenship: The development of and connection between civic engagement involvement and attitudes in college students* [Unpublished doctoral thesis]. Boston College.
- Sömen, T., & Bilgili, A. S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal katılım becerisi kazandırma durumları. *Turkish Studies*, 12(33), 403–426. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12616>
- Şahin, Ü. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal katılım becerisi kazanma durumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

- Şahin, Ü., & Karatekin, K. (2022). Sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(2), 375–412. <https://doi.org/10.47615/issey.1165622>
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Tonga, D., & Erdoğan, E. (2022). 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazanım, değer ve beceri ilişkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(30), 58–84. <https://doi.org/10.29228/inesjournal.57409>
- Torney-Purta, J., & Amadeo, J. A. (2011). Participatory niches for emergent citizenship in early adolescence. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 633(1), 180–200. <https://doi.org/10.1177/0002716210384220>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Turan, S., & Akhan, O. (2024). 2024 Sosyal bilgiler öğretim programında okuryazarlıklar: MAXQDA ile tematik bir analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 57–72. <https://doi.org/10.17539/amauefd.1521061>
- Turap, A. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal katılım becerisine ilişkin görüşleri: Gaziantep ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sinop Üniversitesi.
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO Publishing.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

- Yaman, T. (2024). *Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin sosyal katılım becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7–17.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). 2024 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 8(1), 108–142. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1485390>
- Zurbriggen, C. L. A., Hofmann, V., Lehofer, M., & Schwab, S. (2021). Social classroom climate and personalised instruction as predictors of students' social participation. *International Journal of Inclusive Education*, 30(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882590>

Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabındaki Etkinliklerin İşlev Temelli Dil Yapıları/Söz Varlığı ve Taksonomik Düzeyleri

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mustafa ARMUT¹, Tarık BAŞAR²

1 Dr. Öğretim Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mustafaarmut@ahievran.edu.tr. OCRID: 0000-0001-9574-0615

2 Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tarik.basar@ahievran.edu.tr. OCRID: 0000-0002-2653-0435

Gönderilme Tarihi: 30.05.2025 Kabul Tarihi: 18.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1710286

Atıf: “Armut, M., & Başar, T. (2025). Türkçe 5. sınıf ders kitabındaki etkinliklerin işlev temelli dil yapıları / söz varlığı ve taksonomik düzeyleri. *Milli Eğitim*, 54(1), 709-758. DOI: 10.37669/milliegitim.1710286”

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında uygulamaya koyulan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) kapsamında hazırlanmış olan Türkçe 5. sınıf ders kitabındaki işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerine dâhil olan etkinliklerin ve bunların taksonomik düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaçla ders kitabındaki ana dinleme ve okuma metinlerinin yani etkinlikler içerisindeki metinler ile tema sonu değerlendirmelerindeki metinler dışındakilerin etkinlikleri ele alınmıştır. Her etkinlik, güncellenmiş Bloom taksonomisi bağlamında ve TDÖP’deki işlev temelli dil yapıları /söz varlığı kategorilerine göre incelenmiştir. Böylece her etkinlik, güncellenmiş Bloom taksonomisindeki bilgi türleri ile bilişsel süreç boyutlarına göre değerlendirilmiştir. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı çalışma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. İşlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerine bütüncül bakıldığında kitabın temaları arasında nispeten dengeli bir etkinlik dağılımı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise bunlara yönelik etkinliklerin temalar arasında dengeli bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bazı kategorilere ilişkin etkinliklerin belli temalarda toplandığı anlaşılmıştır. Bazı kategorilere yönelik etkinliklerin ise çok az sayıda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca incelenen etkinliklerin bilişsel süreç boyutları açısından daha çok anlama ve uygulama basamaklarında toplandığı ortaya konmuştur. Bilgi türleri açısından ise kavramsal ve olgusal türlerde toplandığı anlaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe ders kitaplarına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ders kitabı, Bloom taksonomisi, işlev temelli dil yapıları, işlev temelli söz varlığı

Function-Based Language Structures/Vocabulary and Taxonomic Levels of Activities in Turkish 5th Grade Textbook

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The purpose of this study is to determine the activities included in the function-based language structures/vocabulary categories in the 5th-Grade Turkish Textbook, which was prepared within the scope of the Middle School Turkish Language Curriculum implemented under the Century of Türkiye Education Model and their taxonomic levels. For this purpose, the activities were examined, excluding the main listening and reading texts in the textbook, i.e., the texts within the activities and the texts in the end-of-theme assessments. Each activity was examined in the context of the updated Bloom taxonomy and according to the function-based language structures/vocabulary categories in the Middle School Turkish Language Curriculum. Thus, each activity was evaluated according to the types of knowledge and cognitive process dimensions in the updated Bloom taxonomy. The study, which employed document analysis, yielded the following results. When function-based language structures/vocabulary categories were examined holistically, a relatively balanced distribution of activities among the book's themes was observed. However, when these categories were evaluated separately, it was determined that activities related to them did not show a balanced distribution across themes. It was understood that activities related to certain categories were concentrated in specific themes. It was also determined that activities related to some categories were very few in number. Furthermore, it was found that the examined activities were mostly concentrated in the understand and apply stages in terms of cognitive process dimensions. In terms of knowledge types, it was understood that they were concentrated in conceptual and factual types. Recommendations for Turkish textbooks were made based on the findings.

Keywords: Turkish textbook, Bloom's taxonomy, function-based language structures, function-based vocabulary

Giriş

İnsanlar konuşup yazarken dinleyenlerin ya da okuyanların kendileriyle meşgul olup yorumladıkları metinler üretirler (Halliday, 2014). Bu metinlerin temelini oluşturduğu söylenebilecek söz varlığının öğrenimi; ana dili, ikinci dil veya yabancı dil fark etmeksizin dil ediniminin temelini oluşturur (Decarrico, 2001). Bu kapsamda Kurdayıoğlu (2005), öğrencilere hayatlarında gerekecek asgari söz varlığı edindirmenin Türkçe öğretiminin ana hedefi olduğunu ifade etmektedir. Keza dil becerilerinin yetkin düzeyde sergilenebilmesi için yeterli miktarda söz varlığına gereksinim vardır (Ülper, 2023). Türkçenin ana dili olarak öğretimi bağlamında söz varlığı birikimini en verimli biçimde ilerletecek ortam, Türkçe dersidir. Aktif söz varlığının geliştirilerek sayıca arttırılması için ise en

etkili araç, Türkçe ders kitabıdır. Türkçe ders kitapları, sözcük öğretimi hususunda öğrenciler ve öğretmenler için en önemli kaynaktır (Aydın & Aydın, 2020).

Ders kitapları, dil eğitiminin temel malzemeleridir (Pan & Chen, 2020). Bu sebeple ders kitaplarının dikkatle takip edilmesi gereken hassas bir hazırlama sürecinden geçirilmesi gereken eğitim araçları olduğu söylenebilir. Türkiye’de de ders kitaplarının hazırlanma süreçlerine ilişkin birtakım ölçütler belirlenmiştir. Bu doğrultuda Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği’ni (2024) yayımlamıştır. Bundan başka Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (TDÖP) (2024a) daha özel olarak Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin taşınması gereken özelliklere yer verilmiştir. Sıralanan bu özellikler arasında kitaplara seçilecek metinlerin öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirecek nitelikte olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu sebeple Türk eğitim sisteminde baskın eğitim araçları olan ders kitaplarının nitelikleri konusunda titiz olunmalıdır (Karadağ, 2019). Dolayısıyla Türkçe ana dili eğitiminin merkezinde yer alan ders kitaplarının hem metinleriyle hem de etkinlikleriyle söz varlığı öğrenmeye yeterince hizmet ediyor olması beklenir. Nitekim Türkçe ders kitaplarında söz varlığına yönelik yer alan etkinliklerin niteliği, kelime öğretimi ve söz dağarcığı gelişimi bakımından da önemlidir (Aydın & Aydın, 2020; Karagöl & Tarakcı, 2019).

Ders kitaplarındaki söz varlığı öğretimi yaklaşımı, değişen anlayışlara göre farklılaşabilmektedir. Bu bağlamda üzerinde durulabilecek anlayışlardan biri olan ve kurallar ile yapıların öğrenilmesine odaklanan geleneksel okul dil bilgisi, anlama ve dil bilgisinin işlevine nadiren yer verip daha çok biçime odaklanarak isim, fiil, zamir gibi dil bilgisi kategorilerine dikkat çeker (Cruz, 2019; Derewianka, 2003; Derewianka & Jones, 2010; Matthiessen & Halliday, 2009). Diğer uçta yer alan ve teknik olarak bir dil bilgisi kuramı olmayan kavramsal-işlevsel anlayış ise dil kullanıcısının niyetine odaklanarak insanların dil ile ne yapmaya ihtiyaç duyduklarına ve hangi anlamları ifade etmek istediklerine vurgu yapar (Derewianka & Jones, 2010; Dik, 1997). Öte yandan her ne kadar iletişimsel yanı ağır bassa da çeşitli işlevler ile kavramların belirli dil bilgisi biçimleriyle nasıl ifade edilebileceğini göstermeye çalışır. Bu iki anlayış arasında yer alan dizgeci-işlevsel yaklaşım ise şekil ve anlam arasında bir köprü sağlayarak dil bilimsel sınıflar ile onların gösterdikleri işlevler arasındaki ilişkiyi sistemli ve ayrıntılı şekilde haritalandırır. Ayrıca dizgeci-işlevsel dil bilgisi, biçim boyutunda yine isim, fiil gibi standart terminolojiyi dil bilgisi kategorilerini tanımlamak için kullanır (Derewianka & Jones, 2010).

temellendiği anlayışına sahip olan Hymes (1972) da dil bilimi kuramının dilin yerine getirdiği sosyal işlevleri açıklaması gerektiğini savunmuştur. Chomsky'nin (1965) fikirlerine tepki olarak Hymes'in (1972) geliştirdiği iletişimsel yetkinlik anlayışına göre dilin yapısal düzeninden ziyade sosyal düzeni önceliklidir. Buna göre iletişim yetisi, bireyin iletişim kurduğu bağlamlara uygun yollarla dâhil olmasıdır (Durbidge, 2022).

Austin'le (1962) birlikte dil; rica, özür, şikâyet gibi eylem ve davranış kategorileri olarak ele alınmaya başlamıştır. Öyle ki bir dili konuşmak, kurallara bağlı bir davranış biçimine dâhil olmaktır (Searle, 1969). Austin'in (1962) söylemler bağlamında eylemi gerçekleştirme şeklinde tarif ettiği söylem düzenleri, bir şey söylemek olarak düşünülmemelidir. Buna göre sözcüklerin söyleme dönüştürüldüğü durumlar, birtakım değişik yollarla ve uygun olmalıdır. Ek olarak konuşanın kendisi ya da başka kişiler, fiziksel ya da zihinsel olsun, belirli başka edimleri sergilememelidirler. Bu yaklaşım şu şekilde formül hâline getirilebilir: “Bir şey söylemek, bir şey yapmaktır” (Austin, 1962, s. 12). Sözce eylemleri basitçe bir dizi kelimeyi söylemekten ibaretken söz edimsel ve önermesel edimler, belirli şartlar altında ve belirli niyetlerle (bazen anlamın bir niyet meselesinden ziyade uzlaşma konusu olduğu akılda tutularak) belirli bağlamlar içerisindeki cümlelerin kelimelerinin ifade edilmesiyle oluşur (Searle, 1969). Sonuçta dil, bir anlam üretme kaynağıdır ve insanların konuşup yazarken ürettikleri metinler, bağlam içerisinde anlam üretme sürecidir (Halliday, 2014).

Hymes'in (1972) iletişimsel yeti anlayışı ve iletişimsel olayları bir dili anlamının temeli olarak saptaması, dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımların gelişmesinde etkili olmuştur (Durbidge, 2022). Nitekim dil bilgisine ilişkin pek çok kuram, dili muhtemelen genetik, nedensiz bir yapı olarak görürken işlevsel anlayış, daha kapsayıcı bir çerçeve ile sosyal etkileşim kuramı üzerine temellenmeye çalışır (Mackenzie, 1992). Bu biçimdeki görüşler, dile bakış açısını, dolayısıyla dil eğitimi malzemelerinin niteliğini etkileyecektir.

İşlevsel dil anlayışında dil ve bağlam, birbirlerine bağlıdır (Thompson, 2014). Böylece bu yaklaşım, dil yapıları ile bunların işlevlerinin bağlam içinde görülmesine olanak tanır (Benzer, 2023). Bu yüzden bir sözcüğün başka bir sözcüğe benzediği birçok durum söz konusudur. Bu sebeple ortaya çıkan sözcük türü gruplamaları her zaman örtüşmeyebilir (Halliday, 2014). Dolayısıyla Austin'in (1962) örneğinde olduğu gibi iyi sözcüğü, bu kelime ile ne yapılmak istendiğine

göre değişik bağlamlarda farklı anlamlar kazanacaktır. Bu şekilde aynı sözcük onay bildirme, övme ya da derecelendirme gibi işlevlerle kullanılabilir.

Eğitim bağlamında her ne kadar yanıltıcı ve basitleştirici bir yaklaşım olsa da dil bilgisi tercihi ile ilgili tartışma, geleneksel ve işlevsel terimleri etrafında şekillenmektedir (Derewianka & Jones, 2010). Geleneksel yapısal dil bilgisi, bir dereceye kadar dildeki şekiller manasına gelen dil araçlarının anlamlarını vererek bu dil bilimsel şekillerden onların anlamlarına ulaşır. Bu geleneksel dil bilgisi, edilgen bir anlayışla, önceliği iletinin kodunun çözülmesine verir. Bu tür bir yaklaşım, iletişimsel bir iletinin üretilmesi için kullanılamaz. Oysa bir konuşma üretimi, içerikten şekle gider. Dolayısıyla işlevsel bir tanımın merkezinde anlam olmalıdır (Sorokin vd., 2021). Dik'e (1981) göre belirli bir dilin işlevsel dil bilgisi, o dil hakkındaki en makul genellemeleri bir araya getiren bir kurallar dizgesi yardımıyla o dilin bütün dil bilimsel ifadelerini özelleştirme yeteneğidir.

İşlevsel dil bilgisini başka çerçevelerden ayıran yönü, iletişim yetkinliğine açıklama getirmesidir (Mackenzie, 1992). Geleneksel dil bilgisi anlayışı, yapılar ve nadiren anlama ve dil bilgisel işleve değinerek kurallara odaklanıp isim, fiil, adıl, ön ad gibi dil bilgisi kategorilerini vurgulamaktadır. İşlevsel dil bilgisi anlayışı ise dil bilgisi tanımına anlamsal ve edimsel bilgileri katar (Buth, 2023). Bu yüzden işlev temelli dil bilgisi, dilin kurallarının öğretilmesiyle kalmayıp bu kuralların gerçek hayat şartlarında nasıl uygulamaya döküldüğü ile ilgilenir (Arslan & Göçer, 2024). Keza işlevsel duruma getirilmeyen dil bilgisi, soyut kalması sebebiyle kalıcı olamamaktadır (Erdem & Çelik, 2011). İşlev temelli dil bilgisi yaklaşımı birimler arasındaki dil bilgisi ilişkileri ile anlam/mantık rollerini ele alır (Yılmaz, 2014). Sonuçta işlevsel dil bilgisi, kullanılmakta olan dile odaklanarak kurallar belirlemektense dili betimleme amacı taşır (Benzer, 2023).

İşlevsel dil bilgisi, öğrencilerin dil gelişimlerini destekleyecek önemli bir yaklaşım olsa da geleneksel dil bilgisi anlayışında kalan öğretmenler ile politika geliştirenlerin yanında kitap yayımcılarının bu yeni sayılabilecek anlayışa uyuma direnç göstermeleri beklenen bir durumdur (Derewianka & Jones, 2010).

Söz varlığından bağımsız olmayan dil bilgisi konusundaki anlayış değişikliğinin son örneği TDÖP'de (2024a) görülmektedir. Bu program, söz varlığını dil yapılarıyla birlikte ele alarak değişen dil bilgisi yaklaşımına söz varlığını dâhil etmektedir. Buna göre geleneksel dil bilgisi adlandırmasından uzaklaşarak dil yapıları terimi kullanılmakta, bu konuda öğrenme çıktısına

yer verilmeyerek bu konunun bir amaç olarak görülmesinin önüne geçilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca dil yapılarının ve söz varlığının işlevlerine de odaklanılmaktadır. Böylece dil yapıları ve söz varlığı, işlevsel yaklaşıma uygun duruma gelmektedir. Ömeroğlu'na (2025) göre bu eğilim, dil bilgisi öğretiminde yeniliklere gerek duyulduğunu göstermektedir. Keza Erdem ve Çelik'e (2011) göre her kademede dil bilgisi öğretilmesine karşın dil bilgisine ilişkin bu bilgileri kullanamayan ve dil becerilerine yansıtamayan, bu sebeple de tekrar tekrar öğrenme ihtiyacı duyan öğrenciler olmasının temelinde geleneksel anlayışlar bulunmaktadır. Bu bağlamda Türkçe eğitimi açısından bakıldığında dil bilgisiyle ilgili yaklaşımlar zaman içinde farklılaşmıştır (Albayrak, 2022). Bu farklılaşmaların ders kitaplarına ve bunlardaki etkinliklere yansması, beklenen bir durumdur. Öyle ki etkinlikler, dil bilgisi gibi soyut özellik taşıyan bir konunun öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılıp uygulamaya dökülmesindeki önemli birer araçtır (Eroğlu & Sarar Kuzu, 2014). Bu sebeple her ne kadar TDÖP'de (2024a) işlev temelli dil yapıları/söz varlığının kitaplarda nasıl yer alacağına dair ilkeler belirlenmiş olsa da mevcut ders kitaplarında, bahsedilen bu uyumun ne kadar olduğunun görülmesi önemlidir. Nitekim günümüzde ders içerikleri ile kitapların devamlı değiştikleri düşünüldüğünde ders kitapları üzerine yapılan çalışmalar dikkate alınması gereken unsurlardır. Öte yandan ders kitaplarına dair geçmişteki çalışmaların bulgularının güncel çalışmalarla destekleniyor olması, eğitim sisteminin değişimlere gösterdiği direncin bir belirtisi sayılabilir (Demirel & Kiroğlu, 2021). Bu hususta kitapların taşınmaları gereken en temel özelliğin Türkçe öğretim programıyla uyumlu olması gereği olduğu söylenebilir. Alan yazınındaki bazı çalışmalar da Türkçe ders kitaplarının Türkçe öğretimi programının gereklerini çeşitli açılardan karşılamadığını ya da bu konuda eksik kaldığını ortaya koymaktadır (Çalışkan, 2016; Kavruk & Yıldırım, 2021; Mutlu & Dinç, 2019; Şahin & Köseoğlu, 2025; Uzun vd., 2022).

Langacker (2008), dil bilgisinin bilişin ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulamaktadır. Bu bakımdan işlevsel dil bilgisi de bilişsel alanda değerlendirilerek işlev temelli dil yapıları/söz varlığı bilgisinin bilişsel süreç boyutları ile bilgi türleri bakımından değerlendirilmesi, çalışma konusu olan etkinliklerin görünümelerini sunma açısından yararlı olacaktır. Eğitim amaçlı bir sınıflamanın verilen eğitim sonunda öğrenciden ne beklendiğine ilişkin sınıflayıcı ifadelerden oluşan bir çerçeve olduğu söylenebilir (Krathwohl, 2002). Bilindiği üzere Bloom (1956) tarafından bu amaca hizmet etmek üzere geliştirilen sınıflama, daha sonra güncellenmiştir (Anderson & Krathwohl, 2001).

Bilginin matbaa yoluyla daha yaygın duruma gelerek demokratik bir hâl alması, onun sınıflandırılması ihtiyacını doğurmuştur. Bloom'un oluşturduğu taksonominin de bu amaca hizmet ettiği söylenebilir (Uygur & Bayındır, 2022). 1948 yılındaki Amerikan Psikoloji Derneği Kongresi sırasındaki tartışmalar, Bloom'un eğitimin hedeflerini ve amaçlarını sınıflandırmak isteyen bir grup araştırmacıyı bir araya getirmesini sağlar. Bu grubun amacı, öğrenme sürecinde önemli olduğu kabul edilen düşünme davranışları için bir sınıflama yöntemi geliştirmektir. 1956 yılında bilişsel alan üzerine çalışmalar tamamlandığında yaygın şekilde Bloom Taksonomisi adıyla anılan el kitabı yayımlanır. Bloom taksonomisi, düşünceyi altı bilişsel seviyeye göre sınıflandıran çok sıralı bir modeldir (Forehand, 2010). Bu taksonomi ile bilginin bilimsel bakımdan sınıflandırılabilir olduğu gerçeği gündeme gelerek bilginin çok katmanlı yapısı ortaya çıkmıştır (Uygur & Bayındır, 2022). Taksonominin iki açıdan önemli olduğu söylenebilir. Öncelikle Bloom taksonomisi, eğitimcilerin öğrencilerin öğretim sonundaki hedefleri üzerine neler yapabileceklerini değerlendirmek amacıyla davranışsal terimlerle öğrenme hakkında düşünmelerini sağlar. İkinci olarak öğrenme hedefleri Bloom taksonomisi ışığında belirlendiğinde daha derin öğrenmeyi sağlayan daha üst düzey bilişsel beceriler gerektiren öğrenme hedefleri ile bilgilerin ve becerilerin daha geniş çeşitlilikte görevlere ve bağlamlara transfer edilmesi sağlanır (Adams, 2015).

Bloom'un (1956) kendi orijinal sınıflaması bir ölçme aracı olmaktan öte anlamlar taşır. Buna göre esasında bu sınıflama; konu başlıkları, kişiler ve sınıf düzeyleri arasındaki etkileşimi kolaylaştıran öğrenme hedeflerine ilişkin ortak bir dil anlamına gelir. Aynı zamanda yaygın eğitim hedefleri için bir temel oluşturur. Bu sınıflama, ayrıca eğitim hedeflerinin, etkinliklerinin ve değerlendirmelerinin birbirleriyle uyumunu belirlemede kullanılabilecek bir araçtır (Krathwohl, 2002). Bloom sınıflaması, duyuşsal ve psikomotor alanlardan ziyade yaygın şekilde bilişsel öğrenme becerileri alanında kullanılır (Adams, 2015). Bu kapsamda ders kitaplarında bilişsel öğrenme becerilerinin büyük bir yeri olduğu vurgulanabilir. Ders kitaplarındaki metinlerin, etkinliklerin ve tema sonu değerlendirme sorularının üst düzey bilişsel beceri seviyelerini hedeflemesi gerekmektedir. Böylece öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünceleri ile problem çözmelerini sağlayacak zihin süreçlerine katkıda bulunulabilecektir (Özdemir, 2021).

Bloom taksonomisi, sonraki gelişmeler kapsamında güncellenmiştir. Bilişsel bilimlerin bulgularına dayanılarak taksonomideki bilişsel süreçlerin adları ile sıralarında değişikliğe gidilmiştir (Adams, 2015). Tek boyutlu olan orijinal sınıflamanın tersine, güncellenen sınıflamanın bilgi ve bilişsel süreçler olarak iki boyutlu olması uygun görülmüştür. Ayrıca orijinal sınıflamadaki isim biçimindeki ifadelerin uygun olmadığı, bunların yerine fiillerin kullanılmasının yerinde olduğu düşünülmüştür (Krathwohl & Anderson, 2010). Güncellenmiş Bloom taksonomisi, dikey ekseninde bilgi boyutlarının, yatay eksenindeyse bilişsel süreç basamaklarının olduğu bir tablo üzerinde anlatılabilir. Buna göre dikey ekseninde olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi türleri; yatay ekseninde ise hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamakları yer almaktadır (Krathwohl, 2002).

Bloom sınıflamasını konu edinen dil bilgisi çalışmalarından söz etmeden önce Türkçe ders kitaplarını dil bilgisi bakımından ele alan araştırmalara değinilmesinde yarar görülmektedir. Bu çalışmalarda metinlerin etkinliklerle ilişkisi (Doğan & Sügümlü, 2023; Karagöz & Oryaşın, 2014; Ömeroğlu, 2023), yapılandırmacı yaklaşım öncesindeki ve sonrasındaki etkinliklerin karşılaştırılması (Mete vd., 2022), konuyla ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi (Kanat, 2021), etkinliklerin işlevsel dil kuramı bakımından incelenmesi (Güven & Sert, 2024), etkinliklerin dil bilgisi öğretimi yöntemleri bakımından incelenmesi (Turhan Ağrelim & Ağın Haykır, 2022), etkinliklerin kelime, metin vb. bakımından geliştirilme düzeyleri (Ömeroğlu, 2023), dil bilgisi terimleriyle bunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Dolunay & Koçyiğit, 2023) gibi konular, başlıca araştırma problemleri olmuştur.

Bloom taksonomisine gelince ise bu sınıflamanın pek çok farklı alandan çalışmanın yanında birtakım dil ve dil bilgisi çalışmalarının da temelinde yer aldığı görülmektedir. Bunları Bloom taksonomisindeki seviyelere göre soru üretimi (Wijanarko vd., 2021), üst düzey düşünme becerilerini etkinliklerle birleştirerek zaman kategorilerinin öğretilmesine Bloom taksonomisinin uygulanması (Tuan & Hoai, 2023), Arapça dil sınavlarındaki soruları Bloom taksonomisine göre çözümleme (Ismail & Raslan, 2020), ders kitaplarındaki öğrenme hedefi türlerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi (Riazi & Mosalanekjad, 2010), Bloom taksonomisine göre İngilizce kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının değerlendirilmesi (Stevani & Tarigan, 2022) gibi örneklendirmek mümkündür.

Türkçe ders kitaplarının Bloom taksonomisine göre ele alındığı çalışmalara bakıldığında 1-8. sınıf ders kitaplarının etkinliklerinin güncellenmiş sınıflamadaki bilişsel süreç boyutu açısından incelenmesi (Oryaşın, 2021), dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının incelenmesi (Eroğlu & Sarar Kuzu, 2014; Özer & Özkaya, 2020), öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi (Durukan & Demir, 2017), 8. sınıf ders kitabındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi (Karakaş Yıldırım, 2020), 8. sınıf ders kitabındaki metin altı sorularının incelenmesi (Sallabaş & Yılmaz, 2020), 8. sınıf tema değerlendirme sorularının güncellenen sınıflama ve PISA okuma yeterlilikleri bakımından incelenmesi (Altun & Yıldız, 2023), dinleme/izleme alanına ilişkin soruların incelenmesi (Kaplan, 2021) gibi konuları işleyen çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Bu çalışmalardan anlaşıldığı üzere güncellenen Bloom taksonomisi, ulusal alan yazınında Türkçe ders kitapları için güncelliğini korumaktadır. Ayrıca sınırlı olmakla birlikte Bloom taksonomisi ile dil bilgisini bir araya getiren çalışmalar da olduğu görülmektedir. Öte yandan TDÖP'deki (2024a) işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerine göre Türkçe ders kitabını güncellenmiş Bloom taksonomisine göre inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Dil bilgisinin ya da TDÖP'deki (2024a) yeni adlandırma ile dil yapılarının Türkçe eğitiminin temel sorunlarından biri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Arslan ve Göçer (2024) Türkiye'de dil bilgisi öğretiminin gerekli önemi görmediğini ve dil bilgisi öğretiminin istenen seviyede olmadığını ifade etmektedirler. Mete'nin (2017) çalışmasına katılan Türkçe öğretmenlerinin %90'ı da dil bilgisi öğretiminde sorun yaşadığını ifade etmiştir.

Türkçe ders kitapları, öğrencilerin metinler ve etkinlikler yoluyla Türkçenin söz varlığı ve dil yapıları ile alıcı ve üretici dil becerilerini işe koşarak karşılaştıkları temel materyallerdir. Bu yüzden bu eğitim materyallerinin niteliği, önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır. Ders kitapları, öğrenme ortamlarındaki en kolay ulaşılabilen malzemeler olması sebebiyle bunların ayrıntılı incelenmesi ve nitelikli olduklarından emin olunması gerekir (Altun & Yıldız, 2023). Hatta Kanık Uysal ve diğerlerinin (2025) çalışmalarında olduğu gibi başka ülkelerin benzer malzemeleri ile karşılaştırma esasına dayanan çalışmaların da gerekli olduğu söylenebilir. Böylece Türkçe ana dili eğitimi için hazırlanacak kitapların niteliklerine farklı boyutlardan katkıda bulunulması sağlanabilecektir.

Bu boyutlardan birinin de dil bilgisi olduğu söylenebilir. Özdemir (2021), dil bilgisinin 1949 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan beri dil becerilerini destekleyen kurallar bütünü olarak ele alındığını bildirmektedir. Ne var ki dil bilgisi konusunda çeşitli sorunların devam ettiği iddia edilebilir. Güven ve Sert (2024), alan yazını taraması ile oluşturdukları sekiz kategori kapsamında inceledikleri ortaokul Türkçe ders kitapları içerisinde 5. sınıf kitabının dil bilgisi etkinlikleri ve soruları ile dil öğretimi bakımından nicel olarak yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu kitabın işlevsel dil bilgisine uygun olmadığı sonucunu eklemiştir. Bu sınıf düzeyindeki kitaplarda bu tarz durumların devam edip etmediğinin görülmesi önemli bir konu olarak düşünülebilir.

Ders kitaplarının MEB tarafından belirlenen öğretim programlarına uygun hazırlanması, eğitim uygulamalarındaki en önemli şartlardan biridir (Demirel & Kiroğlu, 2021). Öyle ki programın başarısını belirleyen unsurlardan biri de ders kitabıdır (Özdemir, 2021). Önemli görülebilecek bir başka konu da yeni programla gelen yeni dil yapıları anlayışının sözü edilen kitaplara nasıl yansıdığının belirlenmesidir. Bu bakımdan çağdaş bir yaklaşım olarak işlev temelli dil yapıları ile söz varlığından kitaplarda uygun biçimde yararlanılmalıdır. Nitekim Mete (2017), ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine dayalı çalışmasında katılımcıların yarısından fazlasının; uygulanmasının kolay olması, günlük hayata hitap etmesi, öğrencilerin etkin kılınıp öğrenmenin kalıcı olması gibi sebeplerle işlevsel dil bilgisinden yararlandıklarını belirlemiştir.

İşlevsel dil bilgisi, ilke olarak bütün dillere ve dil tiplerine uygulanabilir (Mackenzie, 1992). İşlevsel dil bilgisi çalışmalarına uygun bir dil olan Türkçe için son yıllarda işlevsel bakış açısını benimseyen araştırmalar yapılmaktadır (Kılınç, 2024). İşlev temelli dil yapıları/söz varlığının kitaplardaki düzenini ortaya koymada yararlanılabilecek yöntemlerden birinin Bloom taksonomisi olduğu söylenebilir. Bloom taksonomisini dil bilgisi öğretimiyle birleştirmek, üst düzey düşünme becerilerine hitap eden etkinliklerin tasarlanmasına önemli bir katkı sağlayabilir (Tuan & Hoai, 2023). Ayrıca Güler ve Mert (2022), Türkçe eğitimi alanında Bloom taksonomisi etrafında yapılan çalışmaları incelemiştir. Bu çalışmada Bloom taksonomisi kapsamında en çok çalışılan konunun ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitabı olduğu belirlenmiştir.

Bu sebeplerle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabı (2024b) etkinliklerinin işlev temelli dil yapıları/söz varlığı dâhilinde Bloom taksonomisi bakımından incelenmesi anlamlı görülmektedir. Keza bir ders kitabındaki metinler kadar alıştırmalar da üzerinde önemle durulması gereken konulardandır. Bir ders kitabının hangi yöntemi benimsediği, o kitabın alıştırmalarından anlaşılabilir (Demirel & Kiroğlu, 2021). Ayrıca 2024-2025 eğitim öğretim yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yalnızca 5. sınıfa yönelik hazırlanan ders kitaplarının sonraki yıllarda diğer sınıf düzeyleri için de hazırlanacağı göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın kitap hazırlama süreçlerine de katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Sonuçta bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabı (2024b) etkinliklerinin TDÖP’de (2024a) 5. sınıf düzeyi için belirlenen işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorileri kapsamında Bloom taksonomisi bakımından incelenmesidir. TDÖP’de dil yapıları ve söz varlığı konularına her sınıf düzeyinde 2. temadan itibaren yer verilmesinin esas olduğu bildirildiği için ilk tema kapsam dışı bırakılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, şu alt problemlere yanıt aramaktadır:

- İşlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerindeki etkinliklerin kitaptaki temalara göre dağılımı nasıldır?
- Her bir temadaki işlev temelli dil yapıları/söz varlığı etkinliklerinin taksonomik dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenleri kapsamında doküman incelemesi yaklaşımıyla yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırmada veri seti olarak kullanılacak dokümanların sistematik biçimde elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizine dayanan bir yöntemdir (Özkan, 2021). Bu yöntem, yazılı belgelerin içeriğini sistematik biçimde çözümlemek için tercih edilir (Wach & Ward, 2013). Bu yöntemle yapılan çalışmaların önemli avantajlarından biri, kamuya açık dokümanlara erişimin kolay olmasıdır (Bowen, 2009). Uygulama süreci ise çalışma kapsamında incelenecek dokümanların belirlenmesi ile başlar (Morgan, 2022). Bu bağlamda bu araştırmada da yazılı doküman olarak MEB’in erişime açık 5. sınıf Türkçe ders kitabına (2024b) ulaşılmıştır. Ders kitabındaki

etkinlikleri incelemeye başlamadan önce yani analize hazırlık aşamasında, kitaptaki metin etkinliklerinde yer alan yönergeler ve etkinliklerin içerikleri, analiz birimi olarak belirlenmiştir. Analiz sürecinde ise etkinlikler, araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kategorilere yerleştirilmiş ve her bir kategorinin sıklık değeri belirlenmiştir. Belirlenen sıklık değerleri daha sonra grafikler hâlinde sunulmuş ve her grafiğin altında ilgili dokümandan doğrudan fotoğraflara yer verilerek süreç şeffaf biçimde raporlanmıştır.

Çalışma Dokümanı

Bu araştırmanın çalışma dokümanını Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan Türkçe 5. sınıf ders kitabındaki (MEB, 2024b) etkinlikler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama ve çözümleme sürecinde Yıldırım ve Şimşek'in (2021) önerilerinden hareketle aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- 1. Dokümana Ulaşma:** Çalışma kapsamında incelenecek olan doküman, dâhil etme ve dışlama ölçütleri temel alınarak seçilmiştir. Bu bağlamda (i) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan TDÖP (2024a) ders kitabı olması, (ii) 5. sınıf düzeyi için hazırlanmış olması, (iii) MEB tarafından onaylanmış olması ve (iv) 2024–2025 eğitim öğretim yılında kullanılıyor olması dâhil etme ölçütleridir. Dışlama ölçütleri ise (i) TDÖP (2024a) öncesi programlar kapsamında hazırlanan ders kitabı olması, (ii) 5. sınıf dışındaki düzeylere ait olması, (iii) MEB onaysız olması ve (iv) 2024–2025 eğitim öğretim yılı öncesine ait ders kitabı olmasıdır.

Yukarıdaki dâhil edilme ve dışlama ölçütleri dikkate alınarak Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı üzerinden öğretmen girişi ile ulaşılabilen 5. sınıf Türkçe ders kitabının (2024b) elektronik olarak temin edilmiştir. Altı temadan oluşan kitap, 1. Kitap ve 2. Kitap olarak iki parça hâlinedir. 1. Kitap 192, 2. Kitap 160 sayfadan oluşmaktadır. Bu iki kitaba üçer tema dağıtılmış durumdadır.

- 2. Özgünlüğün Kontrol Edilmesi:** Ulaşılan kitabın Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları arasında çıktığı ve “Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 17.07.2024 tarih ve 110460159 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilmiştir.” ibaresini taşıdığı için özgün olduğuna karar verilmiştir.

3. **Dokümanı Anlama:** Bu aşamada, TDÖP (2024a) kapsamındaki işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerine dayanarak kitaptaki temalar incelenmiştir. Programın bu kategorilere dair etkinliklere kitaplarda ikinci temadan itibaren yer verileceğine dair yönlendirmesi göz önünde bulundurularak sonraki temalarda incelenecek etkinlikler tespit edilmiştir. Böylece incelenecek doküman, araştırmacılar için çalışmanın amacı kapsamında daha anlaşılır hâle gelmiştir.
4. **Veri Çözümlemesi:** Dokümandan elde edilen veriler, aşağıdaki alt adımlar izlenerek çözümlenmiştir.

4.1. Doküman Seçimi ve Kapsamın Belirlenmesi: Bu alt basamakta, TDÖP’de (MEB, 2024a) işlev temelli dil yapıları ve söz varlığına dair 2, 3, 4, 5 ve 6. temalardaki ana dinleme/izleme ve okuma metinlerinin etkinlikleri inceleme nesnesi olarak seçilmiştir.

4.2. Kategori Geliştirme: Bu aşamada, TDÖP’de (2024a) yer alan Ek 1. İşlev Temelli Dil Yapıları ve Söz Varlığı başlığı altında sınıf düzeylerine göre öğrenme çıktısı şeklinde yazılan ifadelerden hareketle 5. sınıf için işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorileri oluşturulmuştur. Bunun yanında güncellenmiş Bloom taksonomisinde hem bilgi hem de bilişsel süreç boyutunda yer alan kategoriler ikinci bir inceleme alanı olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu bağlamda, bilgi boyutu dört kategoriden oluşmaktadır. Bunlar B-O (olgusal bilgi), B-K (kavramsal bilgi), B-İ (işlemsel bilgi) ve B-Ü (üstbilişsel bilgidir). Bilişsel süreç boyutu ise altı kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar BS-H (hatırlama), BS-A (anlama), BS-U (uygulama), BS-Ç (çözümleme), BS-D (değerlendirme), BS-Y (yaratmadır) (Krathwohl, 2002).

4.3. Analiz Biriminin Belirlenmesi: Bu aşamada, öncelikle kitaptaki metin etkinliklerinde yer alan yönergeler ve etkinliklerin içerikleri, analiz birimi olarak belirlenerek her bir etkinliğin hangi işlev temelli dil yapısı/söz varlığı kategorisine odaklandığına karar verilmiştir. Örneğin etkinlik öğrencilerden *“Aşağıda verilen cümlelerdeki altı çizili kelimeleri inceleyiniz. Bunları isim olup olmama açısından gruplandırarak isim olanları işaretleyiniz.”* (MEB, 2024b, s. 88) şeklinde bir görev beklemektedir. Bu durumda etkinliğin isim olma bakımından gruplandırma işlevine odaklandığına karar verilmiştir.

Güncellenmiş Bloom taksonomisi kategorileri için analiz birimi olarak yine etkinliklerin yönergeleri ve içerikleri göz önünde bulundurulmuştur. Yukarıdaki aynı etkinlik (MEB, 2024b) üzerinden örnek vermek gerekirse bu etkinlik öğrencilerden isim olma bakımından gruplandırma becerisi beklediğinden bilişsel süreç boyutunun anlama olduğuna karar verilmiştir. Nitekim Anderson ve Krathwohl'a (2001) göre gruplara ayırma, grup oluşturma vb. süreçler anlama basamağına karşılık gelmektedir. Bu etkinlik, bilgi türü bakımından ise bir sınıflandırma etkinliği olduğundan kavramsal bilgi kategorisinde kabul edilmiştir çünkü Anderson ve Krathwohl'a (2001) göre sınıflamalar ve sınıflarla ilgili bilgiler kavramsal bilgi kategorisinde yer almaktadır.

4.4. Sayısallaştırma: İşlev temelli dil yapıları ve söz varlığına odaklandığına karar verilen her etkinliğin öncelikle hangi işlev temelli dil yapısı/söz varlığı kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda her bir kategori için sıklık hesaplanmıştır. Ayrıca bu kategorilerde yer aldığına karar verilen her etkinliğin güncellenen Bloom sınıflamasına göre hangi bilişsel süreç boyutunda ve bilgi türünde yer aldığını belirlemek üzere kullanılacak şekilde harf kodları meydana getirilmiştir. Örnek olarak anlama basamağında ve olgusal kategoride bir etkinlik için A-O şeklinde bir kodlama yapılması kararlaştırılmıştır. Daha sonra bu kodlar hesaplanarak işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerine ve kitap temalarına göre sıklıklar belirlenmiştir. Böylece sayısallaştırma yolu olarak sıklık değeri seçilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Nitel desende tasarlanan bu araştırmada, geçerlilik ve güvenilirlik kavramları yerine nitel araştırmaların doğasına uygun olarak inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri esas alınmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın her aşamasında nitel araştırma alanında uzman ve ölçme değerlendirme ana bilim dalında doktora derecesine sahip bir dış değerlendirciden düzenli olarak görüş alınmış; böylece daha sistematik bir yol izlenerek çalışmanın inandırıcılığı güçlendirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu dış değerlendircinin rolü yöntemsel danışmanlıkla sınırlı olup kendisi analiz sürecine dâhil olmamıştır. Araştırmada aktarılabilirliği sağlamak amacıyla ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir (Creswell, 2013; Miles & Huberman, 1994). Bu bağlamda, bulgular bölümünde her grafiğin altında ilgili dokümandan doğrudan fotoğraflarına yer verilerek kategori belirleme süreci okuyucular

açısından şeffaf hâle getirilmiş ve böylece araştırmanın aktarılabilirliğinin arttırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın tutarlılığını temin edebilmek amacıyla iki değerlendirici arasındaki uyum hesaplanmıştır. Nitekim değerlendiriciler arası uyumun raporlanması, nitel çalışmalarda inandırıcılığı da güçlendiren bir uygulama olarak önerilmektedir (Creswell, 2016). Budoğrultuda, kitaptaki her etkinlik iki araştırmacı tarafından birer kez bağımsız biçimde değerlendirilmiştir. İki değerlendirmeci arasındaki uyum oranı, Miles ve Huberman (1994) formülüyle hesaplanarak bu değerin %89 olduğu gözlenmiştir. Daha sonra bağımsız incelemede uyumsuzluk görülen kategoriler için tartışma oturumları düzenlenerek bu kategorilerle ilgili görüş birliğine varılmıştır. Ardından bütün doküman iki araştırmacı tarafından ortak değerlendirilmiştir. Ek olarak bu işlemler yapıldıktan üç hafta sonra aynı doküman üzerinde aynı araştırmacılar tekrar çalışmışlar ve iki farklı zamanda, kategorilere göre oluşan bulgular karşılaştırılmıştır. İki uygulamanın bulgularının birbiriyle uyumlu olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, daha sağlam bir uzlaşım ölçütü olarak Cohen'in kappa katsayısı (κ) da hesaplanmıştır (Miles vd., 2019). Kappa katsayısı (κ) iki değerlendirici arasındaki uzlaşmayı, şansa bağlı uyumu dikkate alarak düzelten bir katsayıdır (Brennan & Prediger, 1981). Bu doğrultuda her bir kategori için ikili (var=1/yok=0) kodlamalar yapılmıştır. Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bazı etkinlikler birden fazla kategoriye girebildiği için çoklu kodlama yaklaşımına uygun çalışılmıştır (Kuckartz & Rädiker, 2019). Daha sonra SPSS programından yararlanılarak söz varlığı için 17 kategorinin, bilişsel süreç için 6 kategorinin ve son olarak bilgi türü için 4 kategorinin kappa katsayıları belirlenmiştir. Belirlenen bu katsayıların söz varlığı, bilişsel süreç ve bilgi türü boyutlarında ayrı ayrı ortalaması hesaplanmıştır. Buna göre söz varlığı için ortalama $\kappa = .90$, bilişsel süreç için ortalama $\kappa = .83$ ve bilgi türü için ise ortalama $\kappa = .87$ olarak bulunmuştur. Bu değerler de araştırmacılar arasındaki uyumun

yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmada teyit edilebilirlik kapsamında da Yıldırım ve Şimşek'in (2013) önerdiği teyit incelemesi stratejisi izlenmiştir. Bu doğrultuda veri toplama araçları, ham veriler, analiz sürecindeki kodlamalar ve rapora temel oluşturan bilgiler düzenli biçimde kayıt altına alınmıştır.

Bulgular

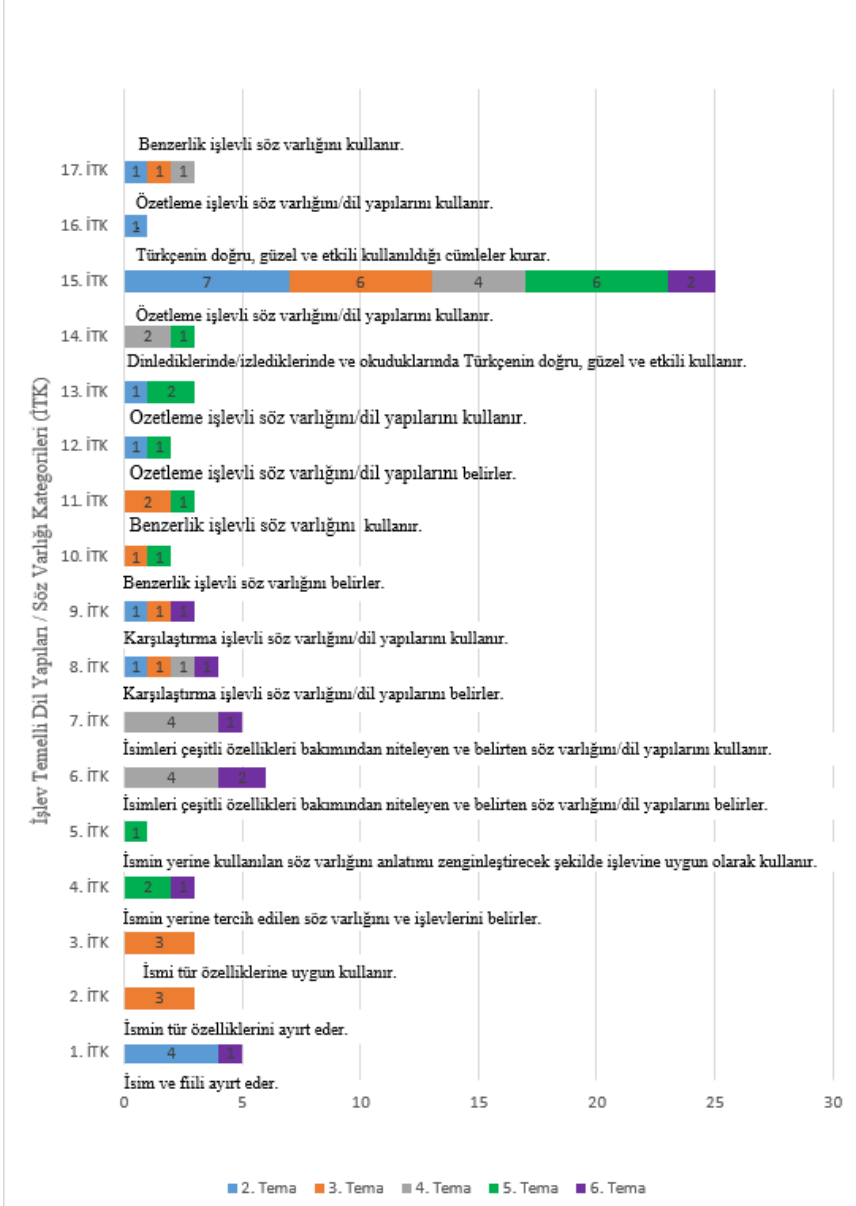
Araştırmada ulaşılan bulgular, aşağıda grafiklerle ve doğrudan alıntılarla sunularak araştırmanın alt problemlerine göre açıklanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada kitabın genelinde işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerine ilişkin etkinliklerin temalar arasında nasıl dağıldığı yönündeki birinci alt problemle ilgili bulgular, aşağıda grafik şeklinde sunulmuştur. Grafik 1'de her tema farklı bir renkle temsil edilmiştir. TDÖP'de (2024a) belirlenen her bir işlev temelli dil yapısı/söz varlığı kategorisinin adı, temalardaki etkinlik sayısına göre sağa doğru genişleyen çubukların altına yazılmıştır. Buna göre bir çubukta tek renk olması, o çubuğun temsil ettiği işlev temelli dil yapısı/söz varlığı kategorisine tek temada yer verildiği anlamına gelmektedir. Örnek olarak “İsmin tür özelliklerini ayırt eder.” kategorisinde etkinliklere 3. temada yer verilmiştir. “İsim ve fiili ayırt eder.” kategorisinde etkinliklere ise hem 2 hem de 6. temalarda yer verilmiştir.

Grafik 1

İşlev Temelli Dil Yapıları/Söz Varlığı Etkinliklerinin Temalara Göre Dağılımı



Grafik 1, işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerindeki etkinliklerin kitaptaki temalar arasında dağılımını göstermektedir. Buna göre genel olarak bakıldığında etkinliklerin toplam sayıları bakımından temalar arasında 6. temaya kadar dengeli denebilecek bir dağılım gözlenmektedir. Öte yandan işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorileri bakımından grafik ele alındığında bu kategoriler arasında kitapta dengeli bir dağılımdan söz edilemeyeceği söylenebilir. Örnek olarak “Cümleleri kendi cümleleriyle yeniden kurar.” kategorisinde tek bir etkinlik yer alırken “Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanıldığı cümleler kurar.” kategorisinde 25 etkinlik tespit edilmiştir. Bazı işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerinde diğerlerine göre daha fazla etkinliğe yer verilmesi, aslında dilin doğal durumuyla da ilişkili görülebilir. Şöyle ki geleneksel olarak sıfat şeklinde adlandırılan kategoriye denk düşen 6 ve 7. işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerinde örneğin geleneksel olarak zamirlere tekabül eden 4 ve 5. kategorilere göre dilde daha fazla unsur olduğu ileri sürülebilir. Keza aşağıdaki “Tartışma ve Sonuç” bölümünde hatırlatıldığı üzere dilin açık küme sözcük bilgisi kategorisine dâhil olan sıfat sınıfına yeni üye kabul edilebilmesi açısından daha fazla esneklik olduğu söylenebilir yani yeni sıfatlar üretilerek ya da alınarak bu alan sürekli genişler. Öte yandan kapalı kümeye giren zamirler, yeni üye kabul etmeyen ya da çok sınırlı kabul eden sınıftadırlar. Elbette bu kategori farklılığı, etkinlik sayısını etkileyebilir ama bu, bu kategorideki söz varlığı/dil yapısı sınırlı olsa da bu unsurların yerine getirebilecekleri farklı işlevlere göre etkinliklerin çeşitlendirilerek sayılarının arttırılamayacağı şeklinde yorumlanmamalıdır. Dolayısıyla örneğin 4 ve 5. kategorilerde de daha fazla etkinliğin yer alabileceği sonucuna varılabilir.

İncelenen kitaplardan Tablo 1’deki bulguları şekillendiren doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bu bağlamda sayısal olarak öne çıkan kategorilere ilişkin örnekler verilmiştir

Fotoğraf 1

Örnek Etkinlik (MEB, 2024b, s. 33)

C. Defterinize masadaki kitap ve kalemi konuşturduğunuz bir diyalog yazınız. Diyalog yazarken aşağıdaki yönergeleri dikkate alınız.

- Kitap ve kalemi yazının ana karakteri olarak belirleyiniz.
- Söz sanatlarıyla ilgili öğrendiklerinizi hayal gücünüzle birleştirerek farklı bir yazı yazmaya çalışınız.
- **Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanıldığı cümleler kurunuz.**
- Kendinize has diyaloglar yazınız.



Yukarıdaki örnek (Fotoğraf 1) 4. temadan alınmıştır. Bu etkinlikte öğrenciden bir diyalog yazma görevi beklenmektedir. Bu diyalogu yazarken Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanıldığı cümleler kurulmasına dikkat edilmesi, diğer görev birleşenlerinin arasında verilmektedir. Bu görevin “Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanıldığı cümleler kurar.” kategorisinde yer aldığı değerlendirilmiştir.

Kitapta bulunan bazı etkinlikler tek başına birkaç İTK’ye (İşlev Temelli Dil Yapıları/Söz Varlığı Kategorisi) yöneliktir. Örnek olarak aşağıdaki etkinlik bu kapsamda değerlendirilebilir.

Fotoğraf 2

Örnek Etkinlik (MEB, 2024b: 134)

9. ETKİNLİK

9. Aşağıda, metinden alınan bölümde isimleri, ismi niteleyen ve belirten kelimeleri, ismin yerini tutan kelimeleri ve fiilleri belirleyerek altını çizin.

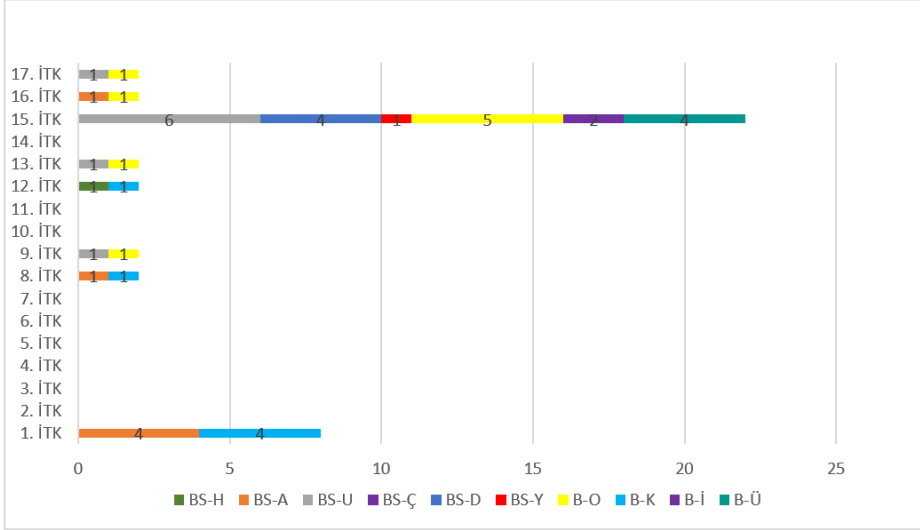
"Benim ispanağı beğenmediğimi hemen anlayan annem anlatmaya başladı: Ispanak çok faydalıymış, içinde vitaminler varmış, bolca demir varmış, her gün makarna yenir miymiş, hep aynı şeyleri yemek istiyormuşum, böyle sağlıklı beslenemezmişim ama böyle olmazmış ki... Haa, bu arada adımlı söylemeyi unuttum değil mi? Benim adım Tolga, yemek yemeyi sevmeyenlere kocaman bir merhaba."

"Size üç hafta süre veriyorum. Üç hafta sonra hem herkesin sevdiği ve sevmediği yemekleri öğrenip nasıl beslendiğini anlayacağız hem de bu yemeklerin nereden çıktığını öğreneceğiz, tamam mı?"

Yukarıdaki ikinci örnek (Fotoğraf 2) "İsim ve fiili ayırt eder.", "İsimleri çeşitli özellikleri bakımından niteleyen ve belirten söz varlığını/dil yapılarını belirler.", "İsmin yerine tercih edilen söz varlığını ve işlevlerini belirler." kategorileri kapsamında ele alınabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Aşağıdaki bulgular, araştırmanın işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerindeki etkinlikleri taksonomik olarak incelemeye yönelik alt problemine ilişkin açıklamaları içermektedir. Buradaki ilişkilere dair bulgular, öncelikle grafiklerle sunularak daha sonra kitaptan alıntılarla desteklenmiştir. Bu kapsamda grafiklerin içerdiği anlamlar, Grafik 2 üzerinden açıklanabilir. Buna göre grafikte yine on yedi işlev temelli dil yapısı/söz varlığı kategorisini temsil eden alan söz konusudur. Şayet 2. temada o kategoride en az bir etkinlik varsa renkli bir çubuğun o kategorinin karşısında belirdiği görülmektedir. O kategoride bir etkinlik yoksa kategorinin karşısı boş kalmaktadır. Grafiğin altındaki göstergeler, her biri farklı renkte kodlara sahiptir. Buna göre altı adet *BS* kodu, bilişsel süreç boyutlarını, dört adet *B* kodu ise bilgi türü boyutunu temsil etmektedir. Bu kodlara bitişik kısa çizgiden sonra yazılan *H* (*Hatırlama*), *A* (*Anlama*), *O* (*Olgusal*), *K* (*Kavramsal*) gibi kodlar ise bilişsel süreç basamaklarını ve bilgi türlerini anlatmaktadır. Bu grafikteki 1. *İTK* üzerinden örnek vermek gerekirse temada bu kategoride toplam 4 etkinlik vardır. Bu etkinlikler bilişsel süreç basamakları bakımından *A* (*Anlama*), bilgi türü bakımından ise *K* (*Kavramsal*) olarak belirlenmiştir.

Grafik 2*İkinci Temadaki İşlev Temelli Dil Yapıları/Söz Varlığı Etkinliklerinin Taksonomik Dağılımı*

*İTK: işlev temelli dil yapıları / söz varlığı kategorisi

Grafik 2’de görüldüğü üzere 2. temadaki etkinlikler bilişsel süreç basamakları bağlamında öğrencilerin daha çok bilgiyi yorumlama ve kullanma becerilerini kazandırmaya yönelik iken bu etkinliklerde bilgiyi analiz etme, eleştirme, bilgi üretme becerilerinin ise nispeten ihmal edildiği söylenebilir. Ayrıca 2. temada bilgi türleri bağlamında temel bilgileri ve bu bilgiler arasındaki ilişkileri kazandırmaya yönelik etkinlikler yer alırken bilginin nasıl kullanılacağına ve bilgiye nasıl ulaşılabileceğine ilişkin etkinliklerin sınırlı olduğu görülmektedir.

Fotoğraf 3

Örnek Etkinlik (MEB, 2024b: 88)

11. ETKİNLİK

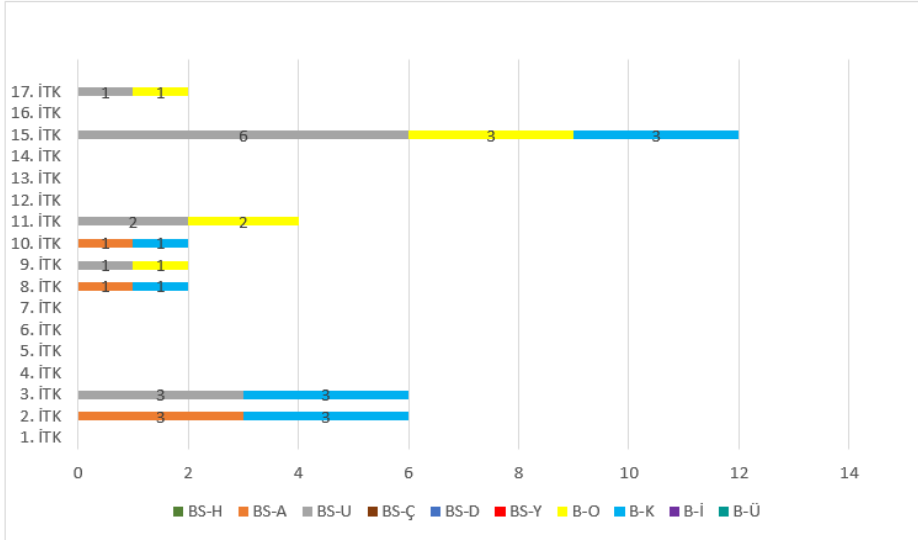
a. Aşağıda verilen cümlelerdeki altı çizili kelimeleri inceleyiniz. Bunları isim olup olmama açısından gruplandırarak isim olanları işaretleyiniz.

- | | |
|--|---|
| ☐ Atatürk, Mehmet Âkif Bey ile konuşuyor. | ☐ Duvardaki harita <u>değişmiş</u> . |
| ☐ Mehmet Âkif, Atatürk'ü <u>ziyaret</u> ediyor. | ☐ Kapı <u>açıldı</u> ve asker içeri girdi. |
| ☐ Emin, <u>sandalyede</u> dikkatle onları dinliyor. | ☐ <u>Perdeler</u> toplanmış ve bağlanmış. |
| ☐ Duvarın <u>boyası</u> solmuş. | ☐ Ortada ahşap bir sehpa <u>duruyor</u> . |
| ☐ Pek çok şey <u>konulmuş</u> masanın üzerine. | ☐ Odanın zemininde eski bir <u>halı</u> vardı. |

Yukarıdaki üçüncü örnek (Fotoğraf 3), “İsmi ve fiili ayırt eder.” kategorisinde, bilişsel süreç boyutlarından anlama basamağında, bilgi türü bakımından ise kavramsal boyutta değerlendirilmiştir.

Grafik 3

Üçüncü Temadaki İşlev Temelli Dil Yapıları/Söz Varlığı Etkinliklerinin Taksonomik Dağılımı



Grafik 3'te görüldüğü üzere 3. temadaki etkinlikler, 2. temaya benzer şekilde, bilişsel süreç basamakları bağlamında öğrencilerin daha çok bilgiyi anlama ve bilgiden yararlanma becerilerini kazandırmaya yönelik iken bu etkinliklerin bir metnin alt mesajlarını irdeleme, bir metni belli ölçütlere göre değerlendirme ve özgün metinler oluşturma hususunda ise nispeten yetersiz olduğu söylenebilir. Ayrıca yine bilgi türleri bağlamında etkinliklerin öğrenciler açısından kendilerine özgü yazma stratejileri oluşturma vb. hususlarda eksik olduğu ifade edilebilir.

Fotoğraf 4

Örnek Etkinlik (MEB, 2024b, s. 144)

9. ETKİNLİK

Aşağıdaki isim kartlarından üçünü seçiniz. Seçtiğiniz kartlarda yazılı olan isimleri tür özelliğine uygun olarak kullandığınız kısa bir konuşma yazınız.

- Konuşmanızın amacını, konusunu, türünü ve süresini belirleyiniz.
- Konuşma şeklinizi karşılıklı konuşma ya da sözlü sunum şeklinde belirleyiniz.
- Konuşmanız için kısa süreli bir ön hazırlık yapınız.
- Anı, gözlem ve deneyimlerinizden yararlanarak doğaçlama bir konuşma yapınız.
- Konuşmanızı konu odağından sapmadan sonlandırınız.
- Konuşmanızın sonunda yaptığınız seçimlerin uygun olup olmadığını değerlendiriniz.



Somut İsim
kâğıt
koltuk
bilgisayar

Soyut İsim
hayal
sevgi
öfke

Özel İsim
Boncuk
Tekir
Karabaş

Cins İsim
çiçek
köpek
kalem

Tekil İsim
bere
çanta
kapı

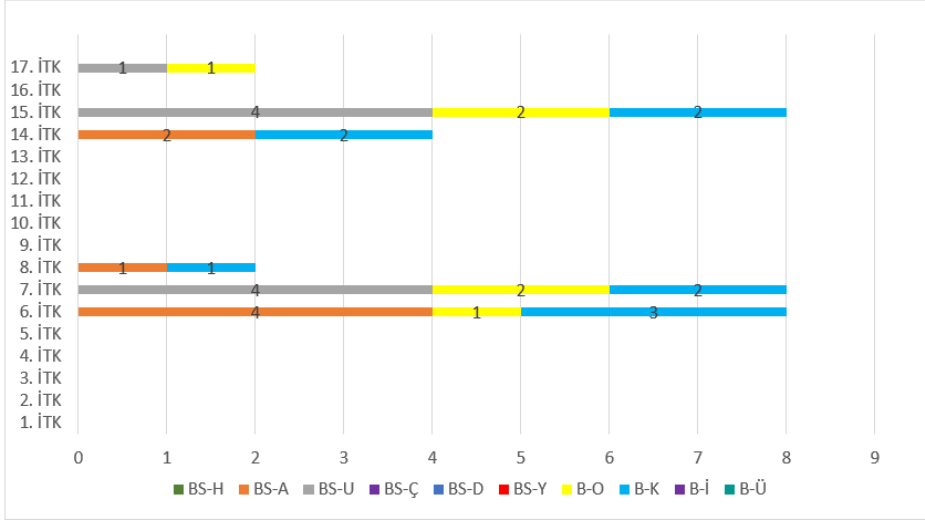
Çoğul İsim
halılar
arkadaşlar
duygular

Topluluk İsmi
ordu
sürü
orman

Yukarıdaki dördüncü örnek (Fotoğraf 4), “İsmi tür özelliklerine uygun kullanır.” kategorisinde, bilişsel süreç basamaklarından uygulama ve bilgi türü boyutlarından ise kavramsal kategoride değerlendirilmiştir.

Grafik 4

Dördüncü Temadaki İşlev Temelli Dil Yapıları/Söz Varlığı Etkinliklerinin Taksonomik Dağılımı



Grafik 4 incelendiğinde 4. temada yer alan etkinliklerin daha çok bilgiyi açıklama, bilgiden faydalanma becerilerini ön planda tuttuğu; bilgiyi sorgulama, bilginin niteliğine karar verme ve özgün bilgiler oluşturma konusunda yetersiz olduğu gözlenmektedir. Ayrıca bilgi türleri bağlamında, 3. temaya benzer şekilde, öğrencilerin kendilerine özgü okuma stratejileri oluşturma vb. hususların ihmal edildiği ifade edilebilir.

Fotoğraf 5

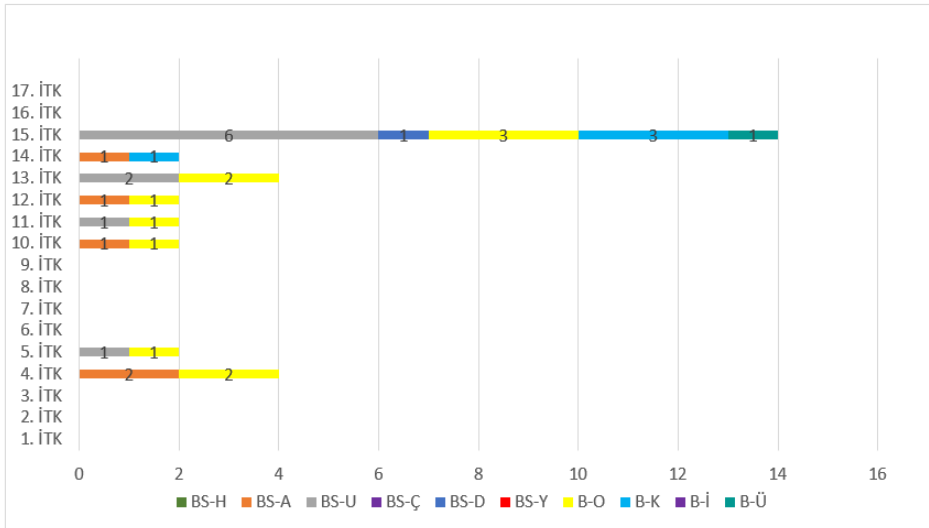
Örnek Etkinlik (MEB, 2024b, s. 18)

8. ETKİNLİK		
Aşağıda verilen cümleleri inceleyiniz. Karşılaştırılanlar ile karşılaştırma yönünü örnekteki gibi yazınız.		
Cümleler	Karşılaştırılanlar	Karşılaştırma Yönü
Beni ondan çok seviyor.	ben ve o	sevmek
Nasrettin Hoca fıkralarını daha çok severim.		
Çay içmeyi severim fakat kahveden de vazgeçemem.		
Türkiye, geleneklerine en bağlı ülkelerdendir .		
Ebru sanatı yaptım ama çömlek yapmak daha eğlenceli .		
Sergide çini sanatı, minyatür kadar ilgi görmedi .		

Yukarıdaki örnek (Fotoğraf 5), “Karşılaştırma işlevli söz varlığını/dil yapılarını belirler.” kategorisinde, bilişsel süreç basamaklarından anlama ve bilgi türlerinden kavramsal boyutta değerlendirilmiştir.

Grafik 5

Beşinci Temadaki İşlev Temelli Dil Yapıları/Söz Varlığı Etkinliklerinin Taksonomik Dağılımı



Grafik 5 incelendiğinde 5. temada yer alan etkinlikler, taksonominin alt basamakları olan anlama ve uygulama düzeyine yönelik iken üst basamaklar olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarının yeterince temsil edilmediği görülmektedir. Ayrıca bilgi türleri bağlamında taksonominin ilk iki türü olan olgusal ve kavramsal bilgi türlerine önem verilirken diğer iki türe yani işlemsel ve üstbilişsel bilgi türlerinin ise ihmal edildiği gözlenmektedir.

Fotoğraf 6

Örnek Etkinlik (MEB, 2024b, s. 101)

12. ETKİNLİK

1. "Bu Görev Bizim" bölümünde "Türk kültüründe komşuluk" ile ilgili yaptığınız araştırmadan edindiğiniz bilgileri kullanarak aşağıdaki yönergeler doğrultusunda konuşma yapınız.

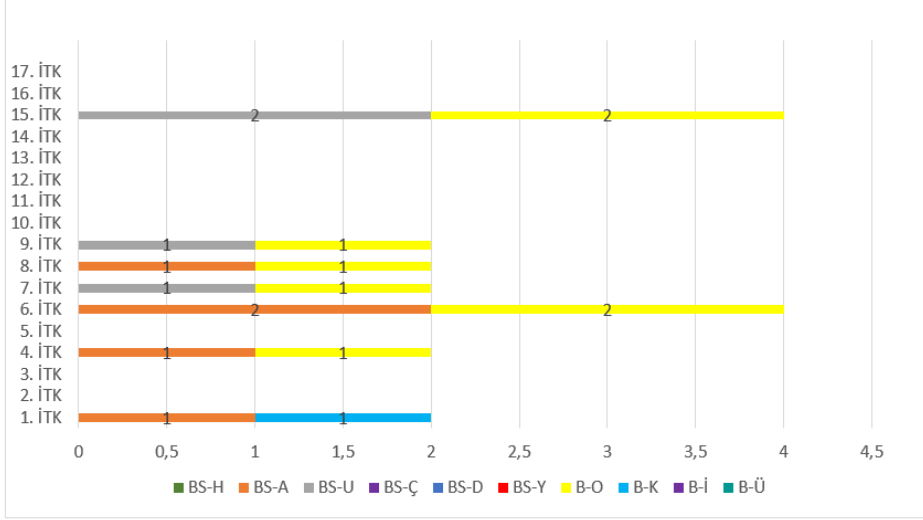
- Konuşmayı başlatma, sürdürme ve sonlandırmaya yönelik uygun selam, hitap ve bitirme ifadelerini kullanınız.
- Konuşmanızda uygun zamanda söz alıp vermeye özen gösteriniz.
- Konuşmanızda yabancı dillerden alınan ve dilimizde henüz yaygınlaşmamış kelimelerin yerine Türkçelerini kullanmaya özen gösteriniz.
- Konuşmanızın sonunda anlaşılmayan kısımları açıklığa kavuşturmak üzere bir soru cevap bölümüne yer veriniz.



Yukarıdaki örnek (Fotoğraf 6), "Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanıldığı cümleler kurar." kategorisinde, bilişsel süreç basamaklarından uygulama ve bilgi türlerinden ise olgusal boyutta değerlendirilmiştir.

Grafik 6

Altıncı Temadaki İşlev Temelli Dil Yapıları/Söz Varlığı Etkinliklerinin Taksonomik Dağılımı



Grafik 6 incelendiğinde 6. temada yer alan etkinliklerin, diğer dört temaya benzer şekilde, bilginin günlük yaşamdan örneklendirilmesi ve problem durumlarında kullanılması gibi becerileri ön planda tuttuğu görülmektedir. Ayrıca yine bilgi türleri bağlamında öğrenme stratejilerini planlama vb. hususlarda eksik olduğu söylenebilir.

Fotoğraf 7

Örnek Etkinlik (MEB, 2024b, s. 101)

7. ETKİNLİK

a. Okuduğunuz "Haydi Doğu Yürüyüşüne!" adlı metinden bir ismi niteleyen ya da belirten kelimelerin bulunduğu üç cümle yazınız. Bu kelimelerin altını çiziniz.

1 _____

2 _____

3 _____

b. Belirlediğiniz kelimeleri siz de bir ismi niteleyecek biçimde cümle içinde kullanınız.

1 _____

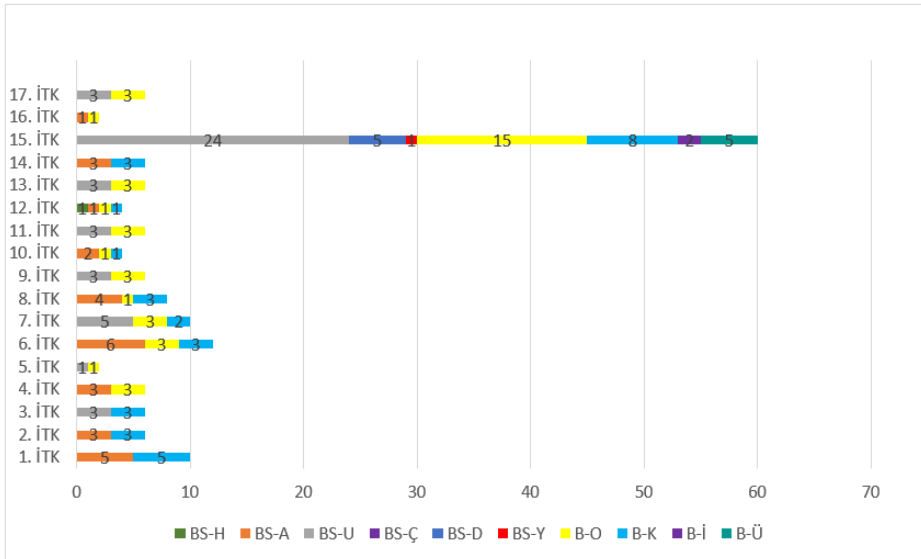
2 _____

3 _____

İki bölümden oluşup a bölümü bilişsel süreç basamaklarından anlama ve bilgi türlerinden olgusal boyutta, b bölümü ise uygulama basamağı ile olgusal boyutunda değerlendirilen yukarıdaki örnekte (Fotoğraf 7) yer alan etkinliğin ilk kısmının “İsimleri çeşitli özellikleri bakımından niteleyen ve belirten söz varlığını/dil yapılarını belirler.” kategorisine; ikinci kısmının ise “İsimleri çeşitli özellikleri bakımından niteleyen ve belirten söz varlığını/dil yapılarını kullanır.” kategorisine dâhil olduğu belirlenmiştir.

Grafik 7

Toplam Beş Temadaki İşlev Temelli Dil Yapıları/Söz Varlığı Etkinliklerinin Taksonomik Dağılımı



Grafik 7’de görüldüğü üzere kitapta yer alan beş temaya yönelik etkinlikler daha çok bilginin yorumlanması, açıklanması ve kullanılmasına yöneliktir. Bilginin sorgulanması, eleştirel bir gözle incelenmesi ve özgün ürünler ortaya konulması hususlarında ise etkinliklerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bilgi türleri bağlamında ise temel bilgiler ve bu bilgiler arası ilişkileri yansıtan etkinlikler ön planda tutulurken öğrencilerin kendi çalışma stratejilerini planlamalarına ve belirlemelerine, kısacası öğrenmeyi öğrenmelerine katkı sağlayacak etkinliklere ise gerekli önemin verilmediği belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB, 2024b) etkinlikleri işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kapsamında, güncellenmiş Bloom taksonomisine göre incelemeyi amaçlayan bu çalışmada başlıca şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Kitabın incelenen bütün temalarındaki etkinlikler, işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerinin tamamı göz önünde bulundurularak ele alındığında öncelikle bu kategoriler bakımından genel olarak dengeli bir dağılım olmadığı söylenebilir. Bu konuda bazı kategoriler daha fazla öne çıkabilirken bazılarına ilişkin etkinliklerin çok az sayıda kaldığı görülmektedir. Örnek olarak “İsmin yerine kullanılan söz varlığını anlatımı zenginleştirecek şekilde işlevine uygun olarak kullanır.” kategorisinde bütün kitapta bir etkinlik olduğu saptanmıştır. Bu durum, ders kitabının etkinliklerinin hazırlanması bakımından bir sistemin takip edilmemiş olabileceğini akla getirebilir. Karagöl ve Tarakcı (2019) da inceledikleri Türkçe ders kitaplarında söz varlığı öğretimi bağlamında bir sistem olmadığını ileri sürmektedirler. Ne var ki kategori niteliğinin de nispeten bu sonucu doğruduğu göz önünde bulundurulabilir. Öyle ki anılan kategoride doğal olarak dilde daha sınırlı bir söz varlığından söz edilebilecekken örnek olarak “İsimleri çeşitli özellikleri bakımından niteleyen ve belirten söz varlığı/dil yapıları” kategorisinde daha fazla dil ögesi olması beklenebilir. Bulgular bölümünde de değinildiği üzere dilde açık ve kapalı küme sözcük bilgisinden söz edilebilir (Ülper, 2023). Buna göre geleneksel olarak sıfat şeklinde adlandırılan sözcükler açık kümede yer alıp daha geniş bir alan sunarken zamir olarak adlandırılanlar daha sınırlı bir alana sahiptir. Elbette bu durum, sözcüklerin ve yapıların farklı işlevleri gözetilerek etkinliklerin çeşitlendirilip sayılarının arttırılamayacağı şeklinde yorumlanmamalıdır. Sonuç olarak “İsmin yerine kullanılan söz varlığını anlatımı zenginleştirecek şekilde işlevine uygun olarak kullanır.” gibi kategorilerde de daha fazla ve daha çeşitli etkinliğe yer verilmesi gerektiği ileri sürülebilir.

Aydın ve diğerlerinin (2024) çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde karşılaştıkları başlıca sorunlardan birinin dil bilgisi konularının soyut yapısı ile hedef kitlenin doğasına ilişkin görüşlere dayalı olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla dil yapıları ile ilgili öne çıkan konulardan biri, bu soyutluk ve hedef kitle gözetilerek bu yapıların dengeli dağıtılmasına ilişkindir. Örnek olarak Mete (2017), öğretmenlerle yaptığı çalışmasında katılımcıların yarısından fazlasının dil bilgisi konularının sınıf düzeylerine dağılımını dengeli bulmadıklarını ortaya koymuştur. Bu yüzdelerde bulunan öğretmenlerin önemli bir bölümü de 5. sınıf dil bilgisi konularının az olduğunu bildirmiştir. Görüldüğü üzere dil bilgisi konularının farklı sınıf seviyeleri arasında ya da bir sınıf düzeyinin kendi içinde dengeli dağılımı, üzerinde durulması gereken bir husustur. TDÖP (2024a) bu bakımdan hangi işlev temelli dil yapısı/söz varlığının hangi sınıf düzeylerine göre yer alacağını sarmal yaklaşımı esas alarak açıklamıştır. Dolayısıyla TDÖP'nin bu şekilde bir denge gözettiği söylenebilir. Mevcut çalışmada incelenen ders kitabı ise, TDÖP'ye göre 5 ve 6. sınıf düzeyleri için hazırlanan iki sınıf düzeyinden birinin kitabı seçilmiş olması ve farklı sınıf seviyelerinden kitapların incelenmemiş olmasına rağmen, kendi içinde buradaki çalışmalarda anılan dengesiz dil yapısı/söz varlığı dağılımına örnek teşkil edebilecek bir düzenlenişe sahiptir. Sonuçta TDÖP (2024a), işlev temelli dil yapıları/söz varlığına dair sınıf düzeylerine göre bir çerçeve sunmaktadır. Ne var ki kitapların kendi içinde de bu durumların gözetiliyor olması gerektiği ileri sürülebilir.

İşlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerine ilişkin toplam etkinlikler bakımından temalar karşılaştırıldığında en azından incelenen ilk dört tema için dengeli bir etkinlik dağılımından söz edilebilir. Böylece kitap boyunca öğrencilerin bu etkinliklerle sürekli karşılaşma olanağı sağlanmış olmaktadır.

Bilişsel süreç boyutları bakımından bütün etkinlikler ele alındığında uygulama ve anlama basamaklarının öne çıktığı anlaşılmaktadır. Çözümleme basamağına hitap eden hiç etkinlik olmamasının yanında değerlendirme ve yaratma basamakları için çok az sayıda etkinlik olduğu görülmektedir. Oryaşın'ın (2021) çalışmasında ulaşılan sonuçların 5. sınıf kitabındaki etkinliklerle ilgili alt basamaklar için benzer olduğu söylenebilir. Üst düzey basamaklarda ise araştırmacı, mevcut çalışmada incelenen ders kitabına göre daha fazla etkinlik tespit etmiştir. Bu durum, 5. sınıf düzeyi için hazırlanan iki farklı zamana ait kitapta üst düzey becerilere odaklanan etkinliklerde son kitapta gerileme

olduğu şeklinde yorumlanabilir. Oryaşın (2021), bütün kitaplar için genel olarak etkinliklerin bilişsel süreç basamakları bakımından dengeli dağılmayıp üst düzey basamaklara odaklanan etkinlik sayısının, mevcut çalışmada olduğu gibi, az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı sınıf düzeyinde olsa da Eroğlu ve Sarar Kuzu'nun (2014) çalışmasında mevcut çalışmadakine benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Özer ve Özkaya'nın (2020) bulguları da mevcut çalışma bulgularını desteklemektedir. Aydın ve Aydın (2020), bunları destekler nitelikte, Türkçe ders kitaplarında Bloom taksonomisindeki üst düzey bilişsel becerilere yönelik etkinliklerin sayıca yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Öte yandan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin anlama ve uygulama basamaklarında yoğunlaştığını tespit eden Karagöl ve Yeşilyurt (2025), bu durumun öğrencilerin temel kavrayış ve bilgi transferi becerilerinin güçlendirilmesini önceliklendiren bir pedagojik tercihin sonucu olabileceğini ifade etmektedirler. Bununla birlikte bu araştırmacılar da ders kitabında daha üst düzey bilişsel basamaklara hitap eden etkinliklere yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ulum ve Taşkaya'nın (2019) çalışmaları ise zihinsel beceriler bağlamında ilkökul düzeyinde de alt düzey basamakların üst düzey olanlara öncelendiğini göstermektedir. Ulaşılan bu sonuçlar ve alan yazınındaki görünüm, programlar değişse de ders kitaplarında benzer sorunların devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Kansızoğlu ve Bekiroğlu (2023) tarafından yapılan meta sentez çalışması, ders kitaplarının çeşitli bakımlardan bunun gibi sorunlarının devam ettiğini göstermektedir.

Doğrudan dil yapıları/söz varlığı konusuna eğilmese de genel bir durum olarak bilişsel beceri basamakları bakımından benzer sonuçlara ulaşan çalışmalardan da söz edilebilir. Altun ve Yıldız'ın (2023) çalışması bu kapsamda anılabilir. Güler ve Mert (2022), Türkçe eğitimi alanında Bloom taksonomisi kapsamındaki araştırmaları inceledikleri çalışmalarında, araştırmaların ortak bir sonucu olarak kitaplardaki etkinliklerin bilişsel süreç basamaklarına uygun hazırlanmadığı bulgusunu iletmektedirler. Ayrıca araştırmalarda, ders kitabı etkinliklerinin bilişsel süreç basamaklarına dengeli dağıtılması önerisinin bulunduğunu eklemektedirler. Sonuç olarak mevcut çalışmada bilişsel süreç basamakları bakımından ulaşılan sonuçların alan yazınında süregelen tespitlerin devam ettiğini gösterdiği söylenebilir. Oysa üst düzey düşünme becerileri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni'nde (2025) öğrencilerden beklenen becerilerden biridir. Üst düzey düşünme becerileri, anılan metinde eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme becerileri olarak

belirlenmiştir. Dolayısıyla ders kitabında yer alan etkinliklerin çözümleme, değerlendirme ve yaratma düzeylerine denk gelecek şekilde tasarlanmamasının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde hedeflenen becerilere ulaşılmasını da olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, incelenen ders kitabının işlev temelli dil yapıları/söz varlığı bağlamında TDÖP'nin (2024a) gereklerini tam anlamıyla karşılayamadığı şeklinde yorumlanabilir. Dil yapılarına işlev açısından yaklaşmak, kalıp bilgiler yerine ilkelerden hareketle bilgiyi inşa ederek bağlam oluşturmaya gerekli kılar (Albayrak, 2022). Dolayısıyla üst düzey bilişsel basamaklar bakımından gerekli yeterliliği sağlayamayan ders kitabı, böyle bir inşa sürecini olumsuz etkileyebilir. Türkçe ders kitaplarının yeterliliği bağlamında Güven ve Sert (2024), ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğrenciyi etkin kılma ve öğrencinin zihinsel becerilerini kullanmasını sağlama bakımından yeterli olduğu sonucuna ulaşırsalar da Mete'nin (2017) çalışmasına katılıp dil bilgisi öğretiminde sorun yaşadıklarını belirten öğretmenlerin önemli bir kısmı, öğrenci hazır bulunuşluğunun ve etkinlik sayısının yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri de basit olmaları, uygulamaya dayalı olmamaları gibi gerekçelerle dil bilgisi kazanımlarına ulaşma bakımından yetersiz bulunmuşlardır. İkinci Çelikpazu'nun (2015) çalışmasında da benzer sonuçlar paylaşılmıştır.

Ulaşılan sonuçlarla ilgili yapılabilecek yorumlardan biri, bazı kategorilerin sonraki kategorilerin ön koşulu olup olmadığına ilişkindir. Bu bağlamda sözcük türleri açısından sözcükleri ikiye ayırmanın mümkün olup isim kategorisindeki sözcüklerin başka sözcükleri niteleme ve belirtme, başka sözcüklerin yerini tutma gibi işlevleri yerine getirdiğini vurgulayan İşcan'a (2007) göre isimler iyice tanıtıldıktan sonra söz edilen niteleme, belirtme, yerine geçme gibi işlevler kavratılmalıdır. Arslan ve Göçer (2024) işlev temelli dil bilgisi öğretimi ile ilgili eylem araştırmalarında 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin özellikle ismi belirten ve niteleyen söz varlığı unsurlarının (sıfatların) işlevsel kullanımı ve öğretimine ilişkin uygulamalara olumlu dönütler verdiklerini bildirmektedirler. Kitaptaki genel görünüme bakıldığında ise ismi ve fiili, ismin tür özelliklerini ayırt etmeye, ismi tür özelliklerine uygun kullanmaya odaklanan toplam on bir etkinliğin olduğu anlaşılmaktadır. Bu etkinliklerin sayısının arttırılmasının yerinde olacağı söylenebilir. Öte yandan İşcan'ın (2007) belirttiği gibi niteleme, belirtme, yerine geçme gibi işlevlerin bu ayrımın üzerine kurulacağı düşünüldüğünde TDÖP'nin

(2024a) yönlendirdiği üzere 2. temadan başlayan işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorileri arasında bu ayrıma odaklanan etkinliklerin 2 ve 3. temalarda öncelenmesinin doğru bir yaklaşım olduğu eklenebilir. Ne var ki bu etkinliklerin bilişsel süreç basamakları bakımından anlama, nispeten de uygulama ve bilgi türü olarak ise kavramsal boyutunda toplandıkları görülmektedir. Oysa sonraki birçok işlev temelli dil yapısı / söz varlığı kategorisinin temelini oluşturacak bu etkinliklerin hedeflediği kalıcılığı sağlaması için daha üst düzeydeki bilişsel basamaklarda yer alacak etkinliklerle desteklenmesi gerektiği iddia edilebilir. Örnek olarak söz edilen bu işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerinde öğrencilerin öğrendiklerini çözümlemelerine, eleştirmelerine veya özgün ürünler ortaya koymalarına ilişkin etkinliklere daha fazla yer verilebilirdi. Böylece öğrenilenlerin kalıcı becerilere dönüştürülmesine katkı sağlanabilirdi. Keza çözümleme ve değerlendirme gibi düzeyler, dil bilgisi doğruluğu veya etkililiği gibi bakımlardan cümleleri ya da metinleri çözümleyip değerlendirebilecekleri üst düzey düşünme becerilerini içine alır (Tuan & Hoai, 2023). Öyle ki dil bilgisi öğretiminde, öğrenilenlerin beceriye dönüştürülmesi ilkedir (Erdem & Çelik, 2011). Üstelik bu etkinliklerin öncelikli hedefinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine katkı sağlaması gerektiği iddia edilebilir. Bu sonuca ulaşmak için öğrenci hazır bulunuşluğu göz ardı edilmemelidir. Bu kapsamda sonraki kategorilerde yer alan etkinliklerde başarının sağlanması için söz edilen kategorilerdeki etkinliklerin sayı ve nitelik bakımından geliştirilmesi önerilebilir.

Bloom taksonomisi, öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek öğretim etkinlikleri düzenlenmesi amacıyla geniş ölçüde tanınan bir çerçevedir (Tuan & Hoai, 2023). Şu durumda sınıflama bakımından daha üst düzey zihin becerilerine odaklanan etkinliklerin arttırılmasında yarar olduğu söylenebilir. Nitekim Oryaşın'a (2021) göre de Türkçe ders kitabı etkinlikleri, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek biçimde düzenlenmelidir.

TDÖP'deki (2024a) işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerindeki ifadeler incelendiğinde bunların esasında birer öğrenme çıktısı şeklinde yazıldıkları görülmektedir. Örnek olarak "İsim ve fiili ayırt eder." şeklindeki cümlelerin bir öğrenme çıktısına işaret ettiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamdaki diğer kategorilerin de ifadeleri incelendiğinde bunların Bloom taksonomisi açısından daha çok anlama ve uygulama basamaklarına denk düştükleri anlaşılmaktadır. Mevcut çalışmanın bulgularına göre etkinliklerin anlama ve uygulama basamaklarında toplanmış olmasının bu durumla ilişkili olduğu düşünülebilir. Ne

var ki TDÖP (2024a) içinde, dil yapılarının bir amaç olarak algılanmasının önüne geçme düşüncesiyle bunlara ilişkin ayrıca öğrenme çıktılarına yer verilmediği ifade edilmiştir. Yine de bu işlev temelli dil yapıları/söz varlığı konularının üst düzey düşünme becerilerine gönderme yapacak şekilde yazılmasının mümkün olduğu iddia edilebilir. Öyle ki dil bilgisi de üst düzey becerilere yönelik öğrenme çıktıları ve bunlara bağlı etkinliklerle daha kalıcı ve yararlı olarak hayata geçirilebilir (Eroğlu & Sarar Kuzu, 2014). Üstelik TDÖP (2024a) birçok yerde üst düzey düşünme becerilerini vurgulamaktadır. Sonuçta dil yapılarının da bu kapsamın dışında olmaması düşünülmektedir.

Türkçe 5. sınıf ders kitabı (2024a) etkinliklerini işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorileri kapsamında taksonomik olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın alan yazınında işlev temelli dil yapıları/söz varlığına yönelik çalışmaların sınırlılığı düşünüldüğünde alan yazını için önemli olacağı ve bundan sonraki çalışmalar için de örnek niteliği taşıyacağı düşünülmektedir.

Özetle bu çalışmada Türkçe 5. sınıf ders kitabıyla ilgili (2024a) başlıca iki sonuca ulaşıldığı ifade edilebilir. Bunlardan birincisi, işlev temelli dil yapıları/söz varlığına yönelik etkinliklerin bu kategorilere göre nispeten dengeli bir dağılım göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu kategorilere yönelik etkinliklerin bazı kategoriler için sayıca da yetersiz bulunduğu söylenebilir.

İkinci temel sonuç ise işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerine yönelik hazırlanmış olan etkinliklerin güncellenmiş Bloom taksonomisinde yer alan bilişsel süreç başmakları bakımından daha ziyade alt düzeylere yönelik olduğu yönündedir. Ayrıca yine taksonominin bilgi türü boyutları bakımından da işlemsel ve üstbilişsel bilgi türlerine yönelik etkinliklerin daha sınırlı olduğu söylenebilir.

Öneriler

Program Tasarlayıcıları için Öneriler

- Programlarda işlev temelli dil yapıları/söz varlığı konusunda “Dil Yapıları ve Söz Varlığının Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanımına İlişkin Esaslar” gibi başlıklar altında, öğretmenleri ve ders kitabı yazarlarını üst düzey bilişsel süreçlere yönelik etkinlikler hazırlama konusunda daha detaylı açıklamalar sayesinde daha ayrıntılı bir kılavuzluk yapılabilir.

- Programlarda işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerinin öğrenme çıktısı formatında ve özellikle kavrama ile uygulama düzeylerine gönderme yapacak şekilde yazılmış olması, ders kitabı yazarlarını daha üst düzey zihinsel becerileri kazandırmaya yönelik etkinlik tasarlama konusunda sınırlandırabilir. Dolayısıyla bu durumun önüne geçmek için kategoriler, öğrenme çıktısı formatında yazılmak yerine birer kategori adı olarak yazılarak yazarlar açısından daha fazla esneklik sağlanabilir.

Uygulayıcılar için Öneriler

- Türkçe öğretmenleri, ders kitabındaki etkinlikler dışında da işlev temelli dil yapılarına/söz varlığına yönelik daha üst düzey bilişsel süreçlere hitap eden etkinlikler tasarlayabilirler. Örnek olarak ismi ve fiili ayırt etmeye odaklanan bir etkinlik, münferit cümlelerden isim olup olmama özelliğine göre gruplamanın yanı sıra, verilen bir metindeki isimlerin fiillerle ilişkisini çözümlemeye yönelik düzenlenebilir. Başka bir öneri olarak ise öğrencilerin verilen bir metni, isimlerin ve fiillerin tür özelliklerine uygun kullanımları bakımından değerlendirmeleri istenebilir.

Ders Kitabı Hazırlayanlar için Öneriler

- İşlev temelli dil yapısı/söz varlığı unsurlarından öğrencilerin cümle düzeyinin üzerine çıkan özgün ürünler ortaya koyabilecekleri etkinlikler tasarlanabilir. Örnek olarak birbirinden bağımsız cümleler kurdurmak yerine her cümlenin bağlam içerisinde birbiriyle ilişkili olacağı metin türleri oluşturulması istenebilir. Böylece öğrencilerin uygulama düzeyinin üzerine çıkma olanağı elde edebilecekleri ön görülmektedir.
- Az sayıda etkinliğin yer aldığı kategorilerde hedeflenen becerinin kalıcı olması için bu kategorilere yönelik etkinliklerin sayısının arttırılarak farklı temalarda öğrencinin bu kategori ile tekrar karşılaşmasına fırsat verilebilir.
- İşlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilere yönelik etkinlikler tasarlanırken bütün temaları kapsayacak şekilde bir dağılım dikkate alınabilir. Böylece yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrencinin önceki temalarda öğrendiği bilgileri sonraki temalarda da pekiştirmesine olanak sağlanabilir.
- Bazı işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerine yönelik etkinliklerin tek bir bilgi türüne odaklandığı anlaşılmaktadır. Oysa bu kategoriye yönelik diğer bilgi türlerine odaklanan etkinlikler tasarlanabilir.

Araştırmacılar için Öneriler

- Bu çalışma Bloom taksonomisindeki bilişsel boyut ile sınırlıdır. Sonraki araştırmalarda bu çalışmaya konu olan etkinlikler gibi eğitim araçlarının diğer boyutlar bakımından da incelenmesine odaklanılabilir.
- Türkçe 5. sınıf ders kitabındaki etkinliklerin incelendiği bu çalışma, doküman incelemesi yöntemiyle sınırlıdır. Sonraki araştırmalarda farklı veri toplama yöntemleri de işe koşulabilir. Örnek olarak öğretmen, akademisyen vb. paydaşlardan konuyla ilgili görüşler alınabilir.
- TDÖP (2024a) kapsamında hazırlanacak diğer ders kitapları da işlev temelli dil yapıları/söz varlığı bakımından incelenerek çeşitli karşılaştırmalar yapılabilir.
- Aynı sınıf düzeyi için farklı zamanlarda hazırlanmış ders kitapları karşılaştırmalı incelenerek üst düzey bilişsel becerilere odaklanma bakımından ders kitaplarındaki değişim ortaya konabilir.

Extended Summary

Introduction

Textbooks are the basic materials of language education (Pan & Chen, 2020). For this reason, it can be said that textbooks are educational tools that need to undergo a sensitive preparation process that should be carefully followed. In fact, qualified educational tools are needed for individuals equipped with high-level thinking skills (Oryaşın, 2021). In Türkiye, some criteria have been set for the preparation of textbooks. Accordingly, the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye published the Regulation on Textbooks and Educational Tools (2021). Furthermore, in the Middle School Turkish Language Curriculum (2024a), more specifically, the features that the texts to be selected for Turkish textbooks should have are included. Among these features, it is emphasized that the texts to be selected for the books should be of a quality that will enrich students' vocabulary.

Vocabulary learning forms the basis of language acquisition, regardless of whether it is a first, second, or foreign language (Decarrico, 2001). Therefore, textbooks, which are at the center of Turkish mother tongue education, are expected to adequately serve vocabulary learning both with their texts and activities.

Although functional grammar provides valuable materials to support students' language development, it is expected that teachers, policy makers, and book publishers who remain in the traditional understanding of grammar will resist adaptation to this new understanding (Derewianka & Jones, 2010). For this reason, although the principles of how function-based language structures/vocabulary will be included in the textbooks are set out in the SSTC (MeO, 2024a), it is important to see to what extent the current textbooks are in line with these principles.

In addition to all these, the evaluation of function-based language structures/vocabulary knowledge, which falls within the field of cognitive skills, in terms of cognitive process skills and knowledge types, will be useful in terms of presenting the views of the activities that are the subject of the study. It can be said that a taxonomy for educational purposes is a framework consisting of classifying statements about what is expected from the student at the end of the education (Krathwohl, 2002). As it is known, the classification developed by Bloom to serve this purpose was later updated.

It is meaningful to examine the activities of the Grade 5 Turkish Textbook (2024b) prepared within the scope of the Century of Türkiye Education Model in terms of Bloom's classification within the scope of function-based language structures/vocabulary. In addition, considering that the textbooks prepared only for the 5th-grade within the scope of the Turkish Century Education Model in the 2024-2025 academic year will be prepared for other grade levels in the following years, it is expected that this study will contribute to the book preparation processes.

Methodology

This research was conducted using a document analysis approach within the scope of qualitative research designs. Document analysis is a method based on the systematic collection, review, questioning, and analysis of documents that will be used as a data set in the research (Özkan, 2021). This method is preferred for systematically analyzing the content of written documents (Wach & Ward, 2013). One of the significant advantages of studies conducted using this method is the ease of access to publicly available documents (Bowen, 2009). In practice, the process begins with identifying the documents to be examined within the scope of the study (Morgan, 2022). In this context, this study also accessed the

Ministry of National Education's publicly available 5th-grade Turkish Textbook (2024b) as a written document and examined the activities included in the book.

Findings

At the end of the study, the following results were reached: A holistic view of the function-based language structures/vocabulary categories reveals that there is a relatively balanced distribution of activities among the themes of the book. When these categories were evaluated separately, it was determined that the activities related to these categories were not distributed evenly among the themes; activities related to some categories were gathered in certain themes, while activities related to others were very few. In addition, it was understood that the activities analyzed were mostly gathered in understand and apply steps in terms of cognitive process dimensions, and in conceptual and factual types in terms of knowledge types.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

One of the comments that can be made about the results obtained is whether or not some of the categories are prerequisites for the following categories. In this context, according to İşcan (2007), who emphasizes that it is possible to divide words into two categories in terms of word types and that the words in the noun domain fulfill functions such as qualifying and specifying other words and substituting other words, the functions such as qualifying, specifying, and substituting should be comprehended after the nouns are thoroughly introduced. Arslan and Göçer (2024), in their action research on function-based grammar teaching, reported that 6th grade students gave positive feedback to the practices related to the functional use and teaching of vocabulary elements (adjectives) that specify and qualify nouns. Looking at the general appearance of the book, it is understood that there are a total of 11 activities focusing on distinguishing the noun and verb, the type features of the noun, and using the noun in accordance with its type features. It can be said that it would be appropriate to increase the number of these activities. On the other hand, considering that functions such as qualification, specification, and substitution will be built on this distinction as stated by İşcan (2007), it can be added that prioritizing the activities focusing on this distinction among the function-based language structures/vocabulary divisions starting from the 2nd theme in the 2nd and 3rd themes is the right approach as directed by the TLC (MoE, 2024a). However, it is seen that these

activities are gathered in the understand dimension in terms of cognitive process steps, relatively in the apply dimension, and in the conceptual dimension in terms of knowledge type. However, it can be argued that these activities, which will form the basis of many subsequent function-based language structures/vocabulary categories, should be supported with activities that will take place at higher cognitive levels in order to provide the permanence they aim for. For example, in these function-based language structures/vocabulary categories, activities related to students' self-correction by applying what they have learned could have been included more. This would have contributed to transforming what was learned into permanent skills. Likewise, levels such as analyzing and evaluating involve higher-order thinking skills where students can analyze and evaluate sentences or texts in terms of grammatical accuracy or effectiveness (Tuan & Hoai, 2023). In fact, the principle of grammar teaching is to transform what is learned into skills (Erdem & Çelik, 2011). Moreover, it can be claimed that the primary goal of these activities should contribute to students' higher order thinking skills. In order to achieve this result, student readiness should not be ignored. In this context, in order to ensure success in the activities in the next levels, it can be suggested to improve the number and quality of the activities in the aforementioned levels.

In the activities focusing on language structures/vocabulary elements with functions such as comparison, similarity, summarization, etc., as a general tendency, these elements are found in the texts, and are asked to write sentence-level examples. In this respect, it is understood that the activities in this scope focus on lower level taxonomic skills. However, activities can be designed in which students can produce original products that go above the sentence level from these language structure/vocabulary elements. For example, instead of having students construct independent sentences, they may be asked to create text types in which each sentence is related to each other in context. Thus, it is foreseen that students will have the opportunity to rise above the applied level. As a matter of fact, the Middle School Turkish Language Curriculum (MoNE, 2024a), to which the book is linked, also expects students to develop high-level skills such as writing original stories.

This study is limited to the activities in the Turkish 5th grade textbook using the document analysis method. In future studies, different data collection methods can be utilized. For example, opinions from stakeholders such as teachers, academicians, etc., can be taken on the subject.

Yazar Katkıları: Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedirler.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Doküman incelemesine dayalı bu çalışmada, etik kurul izni gerektirecek bir yöntem kullanılmadığı için etik kurul izni alınmamıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmanın yürütülmesinde ve raporlaştırılmasında yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

Kaynakça

- Adams, N. E. (2015). Bloom’s taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association*, 103(3), 152-153. <http://dx.doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010>
- Albayrak, F. (2022). Türkçe dil bilgisi öğretimine bütüncül bir yaklaşım: Dil bilgisiyle ilgili kazanımların program ve ders kitaplarındaki görünüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 829-857. <https://doi.org/10.16916/aded.1161499>

- Altun, K., & Yıldız, D. (2023). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve PISA okuma becerileri yeterliklerine göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 90-106. <https://doi.org/10.12984/egedfd.1128483>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Arslan, S., & Göçer, A. (2024). Türkçe eğitiminde metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik bir eylem araştırması. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 25-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adea/issue/89603/1496427>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words: The William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Clarendon Press.
- Aydın, İ., & Aydın, G. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programı bağlamında 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığına yönelik etkinliklerin sözcük öğretimi açısından incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-23. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1021353>
- Aydın, İ., Uyar, Y. E., & Akpınar, M.Y. (2024). Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri üzerine bir değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 2416-2435. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1474510>
- Benzer, A. (2023). *Dil öğretiminde işlevsel dil bilgisi* (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Book 1 cognitive domain*. Longman.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

- Brennan, R. L., & Prediger, D.J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699. <https://doi.org/10.1177/001316448104100307>
- Buth, R. (2023). Functional grammar and the pragmatics of information structure for biblical languages. In W. A. Ross & E. Robar (Eds.), *Linguistic theory and the biblical text*. University of Cambridge. <https://doi.org/10.11647/obp.0358.02>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of the syntax*. MIT Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage Publications.
- Cruz, M. C.N. (2019). The role of systemic functional grammar in the expansion of nominal groups. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 97-112. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.73796>
- Çalışkan, G. (2016). Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 200-214. <https://doi.org/10.16916/aded.93425>
- Decarrico, J. S. (2001). Vocabulary learning and teaching. In M.Celce Murcia (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language* (Third edition). Heinle & Heinle Tomson Learning.
- Demirel, Ö. & Kiroğlu, K. (2021). Eğitim ve ders kitapları. Ö. Demirel & K. Kiroğlu (Ed.), *Ders kitabı incelemesi* (5. baskı, ss. 4-13). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Derewianka, B. (2003). Making grammar relevant to students' lives. In G. Bull, & M. Anstey (Eds.), *The literacy lexicon* (2nd ed., pp. 37-50) Pearson.
- Derewianka, B., & Jones, P. (2010). From traditional grammar to functional grammar: Bridging the divide. *University of Wollongong Research Online*. https://ro.uow.edu.au/articles/journal_contribution/From_traditional_grammar_to_functional_grammar_bridging_the_divide/27716754?file=50467233

- Dik, S. C. (1981). *Functional grammar* (3rd ed.). Foris Publications.
- Dik, S.C. (1997). *The theory of functional grammar* (2nd rev. ed.). Walter de Gruyter & Co.
- Doğan, K., & Süğümlü, Ü. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle dil bilgisi etkinliklerinin ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 731-757.
- Dolunay, S. K., & Koçyiğit, S. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi terimleri ve bunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 11(2), 206-219. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.69731>
- Durbidge, L. (2022). Dell Hymes and language education. In *Oxford research encyclopedia of education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1735>
- Durukan, E., & Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1619-1629. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/31471/344463>
- Ekinci Çelikpazu, E. (2015). Ortaokul 5-8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 333-360. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8926>
- Erdem, İ., & Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1), 1057-1069. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1988>
- Eroğlu, D., & Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching and technology* (pp. 47-56). Global Text.
- Güler, M., & Mert, O. (2022). Türkçe eğitimi alanında yenilenmiş Bloom taksonomisini temel alarak yapılan akademik çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 1089-1118. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1031207>

- Güven, A. Z., & Sert, Ş. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının işlevsel dil bilgisi kuramı bakımından incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(3), 54-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/87434/1526041>
- Halliday, M.A.K. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th rev. ed., revised by C. M. I. M. Matthiessen). Routledge.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-292). Penguin Books.
- İsmail, T., & Raslan, A.G. (2020). Assessing grammar and morphology question papers of Malaysian Islamic High Certificate according to Bloom's taxonomy: A descriptive and analytical. *Journal of Linguistic and Literary Studies*, 11(1), 51-68. <https://journals.iium.edu.my/arabiclang/index.php/jlls/article/view/785>
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Current Perspectives in Social Sciences*, 9(1), 253-258. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2819/37997>
- Kanat, A. (2021). Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi konulu lisansüstü tezlerin yönelimleri üzerine bir değerlendirme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 19-34. <https://doi.org/10.29129/inujse.879394>
- Kanık Uysal, P., Karabağ, A. & Uygur, M. E. (2025). Ana dili öğretiminde kullanılan ders kitaplarına yönelik bir inceleme: Rusya ve Türkiye örneği. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 31-59. <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.15154857>
- Kansızoğlu, N., & Bekiroğlu, N. (2023). Kelime öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlere ilişkin bir meta-sentez çalışması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Özel Sayı 1(Cumhuriyetin 100. Yılına), 932-983. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1359181>
- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 626-645. <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/60435/836238>

- Karadağ, Ö. (2019). Aynı sınıf düzeyi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının ortak sözcük varlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1130-1140. <https://doi.org/10.16916/aded.616942>
- Karagöl, E., & Tarakcı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Milli Eğitim*, 48(222), 149-171. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/725987>
- Karagöl, E., & Yeşilyurt, E. (2025). Yenilenmiş Bloom taksonomisi ve Türkiye yüzyılı maarif modelindeki değerler bağlamında 5. sınıf Türkçe ders kitabı. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 9-26. <https://10.5281/zenodo.15755182>
- Karagöz, M., & Oryaşın, U. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 187-194.
- Karakaş Yıldırım, Ö. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325. <https://doi.org/10.16916/aded.675304>
- Kavruk, H., & Yıldırım, N. (2021). Türkçe öğretim programındaki konuşma kazanımlarının ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerine yansması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(2), 159-174. <https://doi.org/10.29228/ijlet.51274>
- Kılınç, O. (2024). İşlevsel dil bilgisi yöntemiyle Türkçede “azlık” kavramının incelenmesi. Y. Yılmaz (Ed.), *Rumeli filoloji yazıları 1* içinde. Rumeli Yayıncılık.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1477405>
- Krathwohl, D. R., & Anderson, L.W. (2010). Merlin C. Wittrock and the revision of Bloom's taxonomy. *Educational Psychologist*, 45(1), 64-65. <https://doi.org/10.1080/00461520903433562>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA*. Springer.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Langacker, R.W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford University Press.
- Mackenzie, J. L. (1992). *What is functional grammar?* l'Université Foy, Québec. <http://dx.doi.org/10.1075/hop.m.fun1>
- Matthiessen, C. M. I. M., & Halliday, M. A. K. (2009). *Systemic functional grammar: A first step into the theory*. Higher Education Press.
- Mete, F., Çiçek, S., & Asar, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları: Yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 363-384. <https://doi.org/10.16916/aded.1064198>
- Mete, G. (2017). Ortaokul Türkçe dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 306-328. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3604>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A.M., & Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). Sage Publications.
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64–77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
- Mutlu, H. H., & Dinç, S. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan temalardaki metinlerin kök değerlerle ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1048-1062. <https://doi.org/10.16916/aded.593400>
- Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenen Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 820-832. <https://doi.org/10.16916/aded.888116>
- Ömeroğlu, A. F. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konularına yönelik etkinliklerin geliştirilme düzeyi ve metinlerle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Dergisi*, 5(2), 313-329. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.56>

- Ömeroğlu, A. F. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının dil yapılarının işlevsel katkılarıyla ilgili anlayışları: İşlevsel dil bilgisi öğretimi bağlamında bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(2), 471-487. <https://doi.org/10.16916/aded.1659884>
- Özdemir, S. (2021). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri* (3. baskı). Anı Yayıncılık.
- Özer, Ş., & Özkaya, S. D. (2020). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. Z. Gölen & S. Özer (Ed.) *İnsanî ve sosyal bilimlerde güncel araştırmalar* içinde. Cetinje.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pan, L., & Chen, P. (2020). Research on language-teaching materials—An evaluation of extensive reading textbooks. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(12), 1628–1633. <https://doi.org/10.17507/TPLS.1012.17>
- Riazi, A. M., & Mosalanejad, N. (2010). Evaluation of Learning Objectives in Iranian High-School and Pre-University English Textbooks Using Bloom's Taxonomy. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(4). <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume13/ej52/ej52a5/>
- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596. <https://doi.org/10.16916/aded.679933>
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press. https://books.google.com.tr/books?id=t3_WhfkNvF0C&pg=PA12&hl=tr&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Sorokin, S. V., Lykshosherstova, M., & Liubymova, Y. (2021). Representation of time in typologically different languages: A functional approach (based on Turkish, Arabic and Chinese). *Asian & African Studies*, 30(2), 275-312. <https://doi.org/10.31577/aassav.2021.30.2.01>

- Stevani, M., & Tarigan, K. (2022). Evaluating English textbooks by using Bloom's taxonomy to analyze reading comprehension question. *Study of Applied Linguistics and English Education*, 4(1), 1-18. <https://doi.org/10.35961/salee.v0i0.526>
- Şahin, K., & Köseoğlu, E. (2025). İlkokul Türkçe ders kitaplarının 2024 ilkökul Türkçe dersi öğretim programındaki dinleme/izleme becerileri açısından incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 11(56), 70-94. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16971444>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241015-3.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *Türkçe ve Türk Kültürü 5. sınıf ders kitabı* (1 & 2. kitap). <https://ulkemyanimda.eba.gov.tr/kitap/>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*.
- Thompson, G. (2014). *Introducing functional grammar* (3rded.). Routledge.
- Tuan, T. A., & Hoai, N. V. M. (2023). Adapting bloom's taxonomy for designing grammar activities to teach English tenses at IUH. *International Social Sciences and Education Journal*, 1(1), 21-38. <https://doi.org/10.61424/issej.v1i1.17>
- Turhan Ağrelim, H., & Ağin Haykır, H. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisi öğretim yöntemleri bakımından incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1691-1734. <https://doi.org/10.29299/kefad.1028371>
- Ulum, H., & Taşkaya, S. M. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 107-118. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2380>

- Uygur, M. E., & Bayındır, Z. N. (2022). 2019 Türkçe dersi öğretim programının program geliştirme basamaklarına göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 222-245. <http://dx.doi.org/10.478347/utoad.48>
- Uzun, O., Aytan, T., & Ugan, S. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme metni ve etkinliklerinin Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 366-401. <https://doi.org/10.21733/ibad.1132465>
- Ülper, H. (2023). *Sözcük ve öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis (IDS Practice Paper in Brief, No. 13, pp. 1–11)*. Institute of Development Studies. https://opendocs.ids.ac.uk/articles/report/Learning_about_Qualitative_Document_Analysis/26442637?file=48090622
- Wijanarko, B. D., Heryadi, Y., Toba, H., & Budiharto, W. (2021). Question generation model based on key-phrase, context-free grammar, and Bloom's taxonomy. *Education and Information Technologies*, 26, 2207–2223. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10356-4>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2014). *Temel dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kimya Dersi Öğretim Programı'ndaki Entelektüel Taleplerin 2013 ve 2018 Programlarıyla Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırması

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Tamer YILDIRIM¹, Dilara TONYA²

1 Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Kimya Eğitimi, kimyaci08@hotmail.com. ORCID: 0000-0001-8605-5384

2 Dilara Tonya, dilaratonya@gmail.com. ORCID: 0009-0004-8907-8601

Gönderilme Tarihi: 15.05.2025 Kabul Tarihi: 11.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1700361

Atıf: “Yıldırım, T. & Tonya, D. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kimya dersi öğretim programındaki entelektüel taleplerin 2013 ve 2018 programlarıyla yenilenmiş Bloom taksonomisine göre karşılaştırması. *Millî Eğitim*, 54(1), 759-792. DOI: 10.37669/milliegitim.1700361”

Öz

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2013, 2018 ve 2024 Kimya Dersi Öğretim Programlarının entelektüel taleplerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre karşılaştırmaktır. Nitel araştırma desenlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmada, 2013 Kimya Dersi Öğretim Programı'nda 155 kazanım, 2018 Kimya Dersi Öğretim Programı'nda 127 kazanım, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kimya Dersi Öğretim Programı'nda 93 öğrenme çıktısı Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile analiz edilmiştir. Dokümanlar, içerik analizi yapılarak araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Sonuçlar frekans ve yüzde değerler kullanılarak tablo ve grafik hâlinde rapor edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; 2013 ve 2018 Kimya Dersi Öğretim Programlarında alt düzeydeki bilişsel süreçlerden anlama becerisine yoğun ilgi gösterilirken, üst düzeydeki bilişsel süreçlerden değerlendirme ve yaratma becerisi ihmal edilmiştir. Bilgi türünde ise 2013 ve 2018 Kimya Dersi Öğretim Programlarında kavramsal bilgiye vurgu oldukça baskındır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan öğretim programında ise daha üst düzey bilişsel süreçlere yer verilmiş ve kavramsal ve işlemsel bilgi türleri kısmen daha dengeli dağılmıştır. 2013 yılından 2024 yılına doğru zamanla düşük seviye bilişsel süreçler azalırken, daha yüksek seviyelerde artış gözlenmiştir. Çalışma sonuçlarının eğitim yöneticilerine, program geliştiricilere, öğretmenlere ve araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: yenilenmiş Bloom taksonomisi, kimya dersi öğretim programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, entelektüel talepler

A Comparison of the Intellectual Demands in the Century of Türkiye Education Model Chemistry Curriculum with 2013 and 2018 Curricula Based on the Revised Bloom's Taxonomy

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The aim of this study is to compare the intellectual demands of 2013, 2018 and 2024 chemistry curricula published by the Ministry of National Education according to the Revised Bloom's Taxonomy. In the study conducted through document analysis method, one of the qualitative research designs, a total of 155 outcomes from the 2013 curriculum, 127 outcomes from the 2018 curriculum, and 93 outcomes from the 2024 the Century of Türkiye Education Model Chemistry Curriculum were analysed. The documents were coded by the researchers through content analysis. The results were reported in tables and graphs utilizing frequency and percentage values. The analysis revealed that the 2013 and 2018 curricula disproportionately emphasized lower-order cognitive processes, particularly the skill of understanding, while higher-order processes such as evaluation and creation were largely overlooked. These earlier curricula also placed a strong emphasis on conceptual knowledge. In contrast, the 2024 curriculum gave greater attention to higher-order cognitive processes and demonstrated a more balanced distribution between conceptual and procedural knowledge. Over time from 2013 to 2024, a shift was observed from lower to higher levels of cognitive demand. It is believed that the results of the study will provide guidance to educational executives, curriculum developers, teachers and researchers.

Keywords: revised Bloom's taxonomy, chemistry curriculum, the Century of Türkiye Education Model, intellectual demand.

Giriş

Eğitim ortamlarında planlanan süreçleri içeren resmî belgeler için müfredat, eğitim programı, ders programı ve öğretim programı gibi farklı adlar kullanılmıştır. Günümüzde eğitim programı okul içi ve okul dışı öğrenme yaşantılarını kapsayan daha geniş bir kavramdır (Demirel, 2017). Bu araştırmada öğretim programı kavramı kullanılacaktır. Öğretim programı, bir ders için ulaşılmak istenen hedefleri, bu hedeflere yönelik uygulanan öğrenme yaşantıları ve değerlendirme süreçlerini içeren sınırları belirlenmiş, resmî belgeler olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2017; Ornstein & Hunkins, 2018). Toplumların hedeflediği bireylerin yetiştirilmesinde kullanılan araçların başında öğretim programları gelmektedir (Scott, 2014; Sivesind & Westbury, 2016). Öğretim programlarında amaçlanan hedefler, öğrencilerde öğretim sonunda çıktı olarak gözlemlenmesi beklenen öğrenme kazanımlarıdır. Bu çıktılar öğretim programları

aracılığıyla eğitim yoluyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılır (Anderson & Krathwohl, 2001).

Öğretim programlarında listelenen hedeflerin öğrenciler üzerinde oluşturduğu bilişsel ve bilgi talepleri, Lee vd. (2015) tarafından “entelektüel talepler” olarak kavramlaştırılmıştır. Öğretim programının entelektüel talepleri, programın diğer öğelerine yönelik sınırları belirlediği ve öğretmenlere öğretim sürecinde rehberlik eden kılavuz oldukları için oldukça önemlidir. Bundan dolayı entelektüel taleplerin anlaşılması, öğrenme yaşantılarının öğretim programının hedefleriyle daha uyumlu düzeye çıkarılmasına yardımcı olmaktadır (Lee vd., 2015). Öğretim programlarında hedeflenen entelektüel talepleri değerlendirmek için son yıllarda Bloom’un bilişsel sınıflandırmasından yararlanılmaktadır (Lee vd., 2015; Nkhoma vd., 2017; Özmen, 2005; Tuğrul, 2002; Zorluoğlu & Gün, 2024).

Bloom taksonomisi olarak ünlenen sınıflandırma işleminin program geliştirmedeki karşılığı, bireyde oluşması istendik kazanımların basitten karmaşığa, özelden genele, kolaydan zora veya somuttan soyuta olacak şekilde birbiriyle bağlantıları korunarak aşamalı bir şekilde sıralanmasıdır (Anderson & Krathwohl, 2001). Bloom taksonomisi, bilişsel alanda öğrenme hedeflerini altı basamakta sınıflandırmıştır. Basitten zora doğru bu basamaklar sırasıyla bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir (Pulungan, 2019; Reeves, 1990). 1956 yılında geliştirilen bu taksonomi, zaman içerisinde eleştirilen eksik yönleri düşünülerek 21. yüzyıl eğitim anlayışına göre revize edilmiş ve sınıflandırma iki boyutlu olarak yeniden düzenlenmiştir. Öncesinde bilişsel boyutta sınıflandırma yapabilmeye yarayan taksonomi, artık bilgi ve bilişsel süreç olarak iki boyutta (bkz. Tablo 1) ele alınmıştır (Anderson & Krathwohl, 2001; Huitt, 2011; Krathwohl, 2002). Bilgi boyutu, öğrenilecek bilgi türünü, bilişsel süreç boyut ise öğrenmek için kullanılan süreci tanımlamaktadır (Forehand, 2005). Revize edilmiş taksonominin bilgi boyutunda; olgusal bilgi (terim ve öğeler bilgisi), kavramsal bilgi (yapı ve yapıyı oluşturan öğelerin bir biriyle ilişkisi), işlemsel bilgi (yöntem, teknik ve algoritma bilgisi) ve üstbilişsel bilgi (stratejik bilgi, kendi bilişinin farkındalığı) olmak üzere dört alt kategori yer almaktadır. Yatay boyut olan bilişsel süreç boyutu ise hatırlama (uzun süreli bellekten geri çağırma), anlama (olay ve durumları açıklayabilme), uygulama (yöntemi yeni bir durumda kullanabilme), çözümleme (parçaların birbirleriyle ve genel bir yapı ile ilişkilendirebilme), değerlendirme (bir durumu kritere göre

yargılama) ve yaratma (öğeleri yeni bir yapı içerisinde yeniden düzenleme) olmak üzere altı basamaktan oluşmaktadır. Sınıflandırma yapılırken ilgili cümlelerin isim veya isim tamlaması kısmı bilgi boyutunda, eylem içeren fiil kısmı ise bilişsel süreç boyutunda değerlendirilmektedir (Krathwohl, 2002).

“Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT)” öğretim program araştırmalarında ve derslere yönelik sorularının değerlendirilmesinde uluslararası alanda yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunlardan; Yaşar ve Yılmaz (2020), Türkiye’de 2007, 2013 ve 2018 Kimya Dersi Öğretim Programlarını, Wei (2020) Çin’deki 1996, 2003 ve 2018 Kimya Dersi Öğretim Programlarını, Elmas vd. (2020) ise Çekya, Finlandiya ve Türkiye’deki Kimya Dersi Öğretim Programlarını YBT ile inceleyerek bilişsel süreç ve bilgi seviyelerini karşılaştırmıştır. Türk ve Çin programlarında bilgi boyutunda kavramsal bilgi, bilişsel süreç boyutunda ise anlama basamağındaki kazanımların baskın şekilde öne çıktığı rapor edilmiştir. Çin’de son zamanlarda bilgi ve bilişsel süreçlerde alt seviyeler azalırken üst seviyelerde artış gözlenmiştir (Wei, 2020). Finlandiya Kimya Dersi Öğretim Programı daha üst bilişsel süreçler gerektiren uygulama ve yaratma becerilerine daha fazla yer verirken Türk programı anlama, Çek programı ise uygulama basamağına daha fazla ağırlık vermiştir. Bilgi boyutunda ise Finlandiya programında kavrama, uygulama ve üstbilişsel bilgi dengeli dağılırken, Türk programında kavramaya, Çek programı ise kavrama ve işlemsel bilgiye daha fazla yer vermiştir (Elmas vd., 2020). Bu çalışmalara benzer amaçla farklı ülkelerin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları üzerine yürütülen çalışmalar incelendiğinde, Kore ve Singapur programlarının bilgi boyutunda kavrama, bilişsel süreç boyutunda anlama kategorilerinde daha fazla öğrenme hedefi içerdiği gözlenmiştir (Lee vd., 2015). Uzak doğunun dört farklı bölgesi olan Çin, Tayvan, Hong Kong ve Makao’daki uygulamadaki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları üzerinde yürütülen araştırma sonucunda ise kavramsal bilgi programların yine en büyük kısmını oluşturduğu, üst-bilişsel bilginin oldukça az yer aldığı tespit edilmiştir (Wei & Ou, 2019). Bu çalışma da ayrıca bilişsel süreç açısından alt seviyelerin üst seviyelerden önemli ölçüde daha büyük bir oranda temsil edildiği ve Tayvan kavramsal bilgiye ek olarak işlemsel bilgiye önem verirken, Hong Kong’un olgusal bilgiye daha fazla vurgu yaptığı belirtilmiştir. Türkiye’de bireyselleştirilmiş (BEP) fen eğitim programları üzerine araştırma yapan Zorluoğlu ve Gün (2024), BEP’lerdeki öğrenme çıktılarının YBT’nin bilgi boyutu düzeylerinden en fazla kavramsal, en az üst-bilişsel düzeyde olduğunu,

bilişsel süreç boyutunda ise en fazla anlama, en az ise oluşturma ve değerlendirme düzeyinde olduğunu tespit etmiştir.

Öğretim programlarından farklı olarak bazı çalışmalar ise kitaplardaki veya sınavlardaki sorular üzerine gerçekleşmiştir. Davila ve Talanquer (2010), ABD üniversitelerinde kimyaya giriş derslerinde yaygın olarak kullanılan üç farklı ders kitabının bölüm sonu değerlendirme sorularını analiz etmiş ve soruların uygulama ve analiz basamaklarında yoğunluk gösterdiğini, değerlendirme ve yaratma basamağında ise az sayıda soru bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Finlandiya’da yapılan ulusal kimya sınavlarının (1996-2009) sorularını analiz eden Tikkanen ve Aksela (2012), soruların büyük oranda üst düzey bilişsel süreç gerektirildiğini gözlemlemiştir. Fensham ve Bellocchi (2013), Avustralya’da kimya öğretim programı kazanımları ile derslerde uygulanan kimya sınav sorularını karşılaştırdığı çalışmada programın üst düzey hedefler içermesine rağmen sınavların alt düzey düşünmeyi vurgulama eğiliminde olduğunu rapor etmiştir. Türkiye’de kimya öğretmenlerinin sorduğu yazılı sınav soruları ile ulusal üniversite giriş sınavında sorulan kimya sorularının analiz edildiği çalışma sonucunda, üniversite sınav sorularında uygulama basamağına daha fazla yer verilirken, öğretmenlerin yaptıkları ders sınavlarında ise daha çok hatırlama ve anlama basamaklarında soru sorulduğu gözlenmiştir (Yıldırım, 2020).

Toplumlar, değişen yaşam koşullarına ayak uydurabilecek genç kuşakları hazırlamaya ve uluslararası alanda rekabette geri kalmamaya çalışmaktadır. Ülkeler değişen şartlara ve yeni ihtiyaçlara göre eğitim sistemlerini yeniden gözden geçirmektedir (Erdoğan, 2012). Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de eğitimde reform çalışmaları yapılmaktadır. Eğitimde yapılan önemli reform çalışmalarından biri de öğretim programları üzerinde yapılan yeniliklerdir. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2024 yılında öğretim programlarında köklü bir yenilemeye gitmiş ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ni (TYMM) geliştirerek 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya koymuştur (MEB, 2024a). 21. yüzyıl becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, işbirliği içinde çalışma vb.) ile evrensel ilkeler (çalışkan, adil, dürüst, güvenilir vb.) ve millî değerler (vatansever, ahlaklı, bayrağını seven, millî kültürüne bağlı vb.) yeni hazırlanan programda harmanlanmaya çalışılmıştır (Demirli, 2024). Beceriler çerçevesi (kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal duygusal öğrenme becerileri, fiziksel beceriler ve okuryazarlık becerileri) esas alınarak hazırlanan öğretim programı, değerlerle

(iradeli, sorgulayıcı, üretken, bilge, cesaretli, merhametli, vatansever, estetik, ahlaklı, sağlıklı) kuşanmış “Yetkin ve Erdemli İnsana” ve “Yaşanabilir Çevrede Huzurlu Topluma” ulaşmayı hedefleyen, çeşitli bileşenlere (alan ve kavramsal beceriler, öğrenme çıktıları, öğrenme yaşantıları, öğrenme kanıtları, programlar arası bileşenler gibi) sahip zihinsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve ahlaki boyutları içeren bütüncül bir modeldir (MEB, 2024a). Önceki programlarda (MEB, 2013;2018) kazanım olarak ifade edilen öğrenme hedefleri yeni programda (2024) öğrenme çıktısı olarak adlandırılmıştır. Öğrencilerin kazanması beklenen öğrenme çıktıları, beceriler çerçevesi ile eyleme dönüşmektedir. Bazı zihinsel faaliyetleri gerektiren kavramsal ve derse özgü alan becerileri ile birlikte ilgili derse ait bilgi kümelerinin oluşturduğu içerik çerçevesi bütünleşerek öğrenme çıktılarını oluşturmaktadır. Beş çeşit beceriden söz edilmektedir. Bunlar; kavramsal beceriler (özetleme, sorgulama, genelleme vb.), alan becerileri (hipotez oluşturma, kanıt kullanma, deney yapma vb.), sosyal-duygusal öğrenme becerileri (iş birliği, iletişim, kendini düzenleme vb.), fiziksel beceriler (el, bacak, kas hareketleri vb.) ve okuryazarlık becerileridir. Okuryazarlık becerileri ile öğrencilere karşılaştıkları sistemleri anlama ve çözümleme yeteneği kazandırılmak istenmektedir. Programın bir diğer boyutu olan öğrenme-öğretme yaşantıları ile öğrenme çıktılarının uygulamaya geçirilmesi amaçlanmaktadır. Modelin itici gücü olması düşünülen eğilimler ve programlar arası bileşenler, öğrenme-öğretme yaşantılarını destekleyerek öğrencilere zengin bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Öğrenme-öğretme yaşantıları şu bileşenlerden oluşmaktadır: Öğrenme alanı ile ilgili ihtiyaç duyulan öğrenmeleri gösteren temel kabuller, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyen ön değerlendirme süreci (öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerileri belirleme), mevcut bilgi ve becerileri ile kazanılacak bilgi ve beceriler arasında bağlantı oluşturan köprü kurma (okulda öğrenilen bilgi ve becerilerin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi), öğretmene yol gösterici yapıda öğrenci merkezli öğrenme-öğretme uygulamaları (derslerde öğretmen için pratik tavsiyeler), öğrencinin bireysel yetenek ve ilgisine göre potansiyelini ortaya çıkaracak farklılaştırma uygulamaları (MEB, 2024a). Öğrenme-öğretme yaşantıları uygulanırken programlar arası bileşenler olan değerler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile okuryazarlık becerilerinin de sürece dâhil edilmesi beklenmektedir. Farklılaştırma kapsamında öğrencilerin seviyelerine göre farklı etkinlikler önerilmiştir. Akranlarına göre daha ileri düzeyde olan öğrenciler için ek olarak tasarlanan içeriğin daha derinleştirilmesi

ve farklı düşünme biçimlerini destekleyecek zenginleştirme uygulamaları ve öğrenme sürecinde daha fazla zaman ve tekrara gereksinim duyan öğrenciler için ise basit ve farklı yöntemlerle öğrenecekleri destekleme uygulamaları önerilmiştir (MEB, 2024a). 2013 ve 2018 programlarında ölçme-değerlendirme yaklaşımı olarak hatırladığımız (MEB, 2013; 2018), öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşma düzeyini belirlemek için ise 2024 programında öğrenme kanıtları ifadesi kullanılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin; geri bildirim sağlayacak ve beceri odaklı olacak şekilde süreç temelli bir yapıda planlanarak yürütülmesi tavsiye edilmiştir (MEB, 2024a). Öğretmenler, öğrenci performansını belirlemek için çeşitli ölçme yöntemlerinden yararlanabilir. Öğrenci portfolyoları, ödevler, projeler, performans görevleri, sunumlar, kontrol listeleri, sınavlar, gözlem ve görüşme formları, öğrenci anketleri, grup çalışması, ölçekler, sınıf içi tartışmalar, öz/akran değerlendirmeleri ve yansıtma yazıları gibi araçlar; öğrencilerin öğrenme durumlarını ölçmek için kullanılabilir (MEB, 2024a). Programın önemli bir bileşeni olan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile değerler, tüm derslere ve programın tamamına doğal bir şekilde entegre edilmiştir (MEB, 2024a). Örneğin öğrenci kimya dersinde İstanbul Kimya Teknoloji Merkezinin ülke ekonomisine katkısını işlerken örtük biçimde vatanseverlik değerini de öğrenmesi düşünülmüştür (MEB, 2024a).

TYMM Kimya Dersi Öğretim Programı, öğrencileri geleceğin sorumluluğunu üstlenebilen bireyler olarak hayata hazırlamayı amaçlamakta; bilimsel okuryazarlığı merkeze alarak temel bilimlere ya da mühendislik alanlarına ilgi duyan öğrencilerin lise sonrası eğitim tercihlerini şekillendirebilecek biçimde, ülke ekonomisine katma değer üretecek bir yapıda kurgulanmıştır (MEB, 2024b). Kimya dersi, öğrenme yaşantılarında günlük hayattan alınan doğal örnek olayları bağlam olarak merkeze alır. Öğrencilerin fen bilimleri alan becerilerini kullanarak kimya kavramlarını öğrenmeleri hedeflenmektedir. 9 ve 10. sınıf düzeylerinde öğrencilerin kimyanın temel kavramlarını kazanmaları ve fen bilimleri alan becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. 11 ve 12. sınıf düzeylerinde ileri kimya kavramlarını kazanmaları ve bu süreçte hipotez oluşturma, bilimsel sorgulama gibi fen bilimleri alan becerileri ve üst düzey düşünme becerilerine yer verilmektedir. 2024 programında sürdürülebilirlik konusuna daha fazla yer vererek sürdürülebilir kalkınmanın hedefleri kimya konuları ile ilişkilendirilmiştir. Yine yenilik olarak bu modelde nanoteknoloji ve yeşil kimya konularına yer verilmiştir. Önceki programlardan farklı olarak her

sınıf düzeyinde konular aynı üç tema altında birleştirilerek sunulmuştur. Bunlar; etkileşim, çeşitlilik ve sürdürülebilirliktir (MEB, 2024b).

Eğitim sisteminde gerçekleştirilen reformların değerlendirilmesi, yeni programın öncekileri ile karşılaştırılarak güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması gereklidir (Bümen vd, 2014). 2024 yılında yürürlüğe giren TYMM Kimya Dersi Öğretim Programı üzerine yapılmış çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Bunlardan Yaralı (2025) yaptığı çalışmada, Kimya Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktılarını SOLO taksonomisine göre analiz etmiş ve araştırma sonucunda öğrenme çıktılarının SOLO taksonomisinin ilişkisel ve soyutlanmış yapılarında yoğunlaştığını tespit etmiştir. Demir (2025) ise yaptığı çalışma ile 2024 Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı'nın, 2018 programı ile amaçlar, genel yapı, içerik, anahtar kavramlar gibi bazı boyutları açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucuna göre 2024 Kimya Dersi Öğretim Programı'nın, öğrencilerin, fen bilimleri alan becerilerini kullanarak kimya kavramlarını yapılandırmalarını amaçladığı ve beraberinde farklı sınıf düzeylerinde tekrar eden benzer konuların sadeleştirildiği gibi bazı yenilikleri getirdiği rapor edilmiştir. YBT ile yapılan öğretim program analizleri incelendiğinde geçmiş programlar üzerinde olduğu ve TYMM Kimya Dersi Öğretim Programı üzerine yapılan araştırmaların sınırlı sayıda kaldığı görülmektedir. Yeni yürürlüğe giren (2024) TYMM Kimya Dersi Öğretim Programı'nın entelektüel taleplerini ifade eden öğrenme çıktılarını YBT'ye göre analiz ederek 2024'ten önceki programlarla karşılaştıran bir çalışmanın henüz yapılmamış olması bu araştırmayı önemli kılmaktadır. YBT, öğrenme hedeflerini sınıflandırmada yaygın olarak kabul gören bir yapısı nedeniyle tercih edilmiştir. Bu taksonomi, eğitimcilerin öğrenme hedeflerini bilişsel süreç ve bilgi boyutlarında inceleyerek hedeflerin derinliğini ve farklı bilgi türleri arasındaki ilişkileri daha iyi anlamalarına olanak sağlar. Ayrıca öğrenme hedeflerinin alt ve üst düzeyleri arasında ayırım yapma imkânı vermesi ve öğretimin değerlendirilmesi için net ilkeler sunması (Anderson & Krathwohl, 2001) da tercih edilme nedenleri arasındadır.

Türkiye'de Kimya Dersi Öğretim Programları, Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar toplumsal, bilimsel ve eğitimdeki gelişmelere paralel olarak birçok kez yenilenmiştir. 2000'li yıllara kadar programlar daha çok bilgi aktarımı esasına dayanırken, 2007 reformu ile birlikte yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınmış ve öğrenci merkezli bir anlayışa geçilmiştir. Bu dönemde kimya öğretimi, öğrencinin bilgiyi keşfetmesi, kullanması ve problem

çözme becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır. 2007 programı içerik yoğunluğu gerekçesi ile 2013'te sadeleştirilip, günlük yaşamla bağlantılı kimya öğretimi ve bilimsel süreç becerileri ön plana çıkarılmıştır (Ayas, 2013). 2018'de güncellenen öğretim programı yetkinlik ve değerler içeren ölçülebilir ve kazanım odaklı bir yapı sunmuştur. Son olarak 2024 Kimya Dersi Öğretim Programı, “21. yüzyıl becerileri” ve “disiplinler arası ilişkilendirme” vurgusunu güçlendirerek, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanmış; değerler eğitimi, sürdürülebilirlik, dijital okuryazarlık ve millî bilim vizyonu gibi temaları ön plana çıkarmıştır (Demir, 2025; MEB, 2024a). 2013-2024 yılları arasında yürürlükte olan Kimya Dersi Öğretim Programlarının YBT'ye göre analiz edilerek hedeflenen entelektüel taleplerin zaman içinde nasıl değişim gösterdiğinin ortaya çıkarılması gereklidir. Bu çalışmanın çeşitli açılardan fayda sağlaması beklenmektedir. Öncelikle, öğretim programlarının entelektüel kapasitesini ortaya çıkararak kimya eğitiminde yürütülen program geliştirme çalışmalarının değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine katkı sunması öngörülmektedir. Ayrıca öğrenme hedeflerini daha anlaşılır hâle getirerek öğretmenlerin öğretim uygulamaları ile ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin kalitesini artırması da beklenen diğer bir faydadır. Bu gerekçeler ışığında bu araştırmanın amacı, 2013, 2018 ve 2024 Kimya Dersi Öğretim Programlarındaki öğrenme hedeflerini YBT'ye göre analiz ederek programların bilgi ve bilişsel süreç düzeylerindeki değişimi karşılaştırmaktır.

Araştırma kapsamında aşağıda araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 2013 Kimya Dersi Öğretim Programı kazanımları YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutunda nasıl dağılım göstermektedir?
- 2018 Kimya Dersi Öğretim Programı kazanımları YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutunda nasıl dağılım göstermektedir?
- 2024 Kimya Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktıları YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutunda nasıl dağılım göstermektedir?
- 2013, 2018 ve 2024 yıllarında yürürlüğe giren Kimya Dersi Öğretim Programlarındaki entelektüel talepler zamanla nasıl değişim göstermiştir?

Yöntem

Bu çalışma, 2013, 2018 ve 2024 yıllarında Türkiye’de yürürlüğe giren Kimya Dersi Öğretim Programlarının, YBT çerçevesinde analiz edilerek karşılaştırılmasını amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme, yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesi yoluyla içerik, yapı ve ilişkisel bağlamlar üzerinden anlamlı sonuçlara ulaşmayı hedefleyen bir araştırma yöntemidir (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2018). Her üç öğretim programına ait öğrenme hedefleri (kazanımlar/çıktılar) ayrı ayrı incelenmiş; bilişsel süreç boyutu ve bilgi türü kategorileri doğrultusunda kodlanarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını, MEB tarafından yayımlanan 2013, 2018 ve 2024 yıllarına ait Kimya Dersi Öğretim Programları oluşturmaktadır. Bu öğretim programlarında yer alan öğrenme hedefleri analiz sürecine dâhil edilmiştir. Bu kapsamda, 2013 yılı öğretim programında 155 kazanım, 2018 yılı öğretim programında 127 kazanım ve 2024 yılı öğretim programında 93 öğrenme çıktısı olmak üzere, toplamda 375 öğrenme hedefi YBT’ye göre incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, bu çalışmanın araştırmacıları tarafından analiz edilmiştir. İlk aşamada, araştırmacılar 2013, 2018 ve 2024 Kimya Dersi Öğretim Programlarındaki öğrenme hedeflerini YBT’ye göre nasıl sınıflandırılacağına ilişkin ortak bir kodlama çerçevesi oluşturmuştur. Analiz edilecek her bir öğrenme hedefi için bir kod numara verilmiştir. Numaralandırma yapılırken analiz edilen dokümanlardaki öğrenme hedeflerine ait kodlamalar esas alınarak ilgili kodun başına ait olduğu yıl eklenmiştir. Örneğin 2013 öğretim programının 9.sınıf 1.ünitesindeki 1.kazanımı için MEB “9.1.1” kodunu vermiştir. Bu kodun önüne 2013 eklenerek “2013.9.1.1” (yıl, sınıf, ünite, kazanım) şeklinde numaralandırılmıştır. Benzer biçimde 2018 ve 2024 dokümanlarındaki öğrenme hedefleri de numaralandırılmıştır. 2018 öğretim programında MEB, üniteye ek olarak her bir konu başlığı içinde numaralandırma yapmıştır. Örneğin “2018.9.1.1.1” kodu, 2018 öğretim programındaki 1.ünitenin 1.konusun 1.kazanımını ifade etmektedir. Kodlama sürecinde her bir öğrenme hedefi; önce eylem bildiren fiil ve isim/isim tamlaması şeklinde iki bileşene ayrılmış, ardından fiiller Bloom’un bilişsel süreç basamaklarına, isimler ise

bilgi türlerine göre sınıflandırılmıştır (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002). Örneğin “Günlük hayatta sıklıkla etkileşimde bulunulan elementlerin adlarını sembolleriyle eşleştirir.” kazanım cümlesinde “eşleştirir” fiil, “günlük hayatta sıklıkla etkileşimde bulunulan elementlerin adları ve sembolleri” ise isim tamlaması olarak ayrılmıştır. Ardından eşleştirir fiili, bilgiyi uzun süreli bellekten geri çağırma gerektiren bir eylem olduğundan tablonun düşey sütunda bilişsel süreç açısından 1.basamak olan hatırlama kategorisine; elementlerin adları ve sembolleri isim tamlaması ise öge ve terim bilgisi taşıdığından tablonun yatay bilgi boyutunda 1.basamak olan olgusal bilgi kategorisine yerleştirilir. Her öğrenme hedefi, bu iki boyutun kesişiminden oluşan taksonomi matrisi üzerinde uygun hücreye yerleştirilmiştir (Bkz. Tablo 1). Analiz sürecinin başında, her üç programdan seçilen ilk 20 öğrenme hedefi birlikte değerlendirilerek sınıflama ölçütünde fikir birliği sağlanması amaçlanmıştır. Geriye kalan öğrenme hedefleri ise araştırmacılar tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir. Elde edilen kodlama sonuçları, her bir öğretim programının kendine ait taksonomik verileri doğrultusunda frekans tabloları ile ayrı ayrı sunulmuş; üç öğretim programında verileri bir araya getirilerek yüzde oranlarına dayalı sütun grafikleri aracılığıyla karşılaştırmalı olarak görselleştirilmiştir.

Analizin nasıl yapıldığına dair örnek açıklamalar Tablo 1’in altında yer almaktadır.

Geçerlik-Güvenilirlik

Veri analiz kısmında ifade edildiği gibi araştırmacılar ortak güvenilir bir kodlama pratiği oluşturmak için her programdan seçilen 20 öğrenme hedefi birlikte kodlanmıştır. Bu sırada araştırmacılar arasında fikir ayrılığı oluştuğunda taksonomi konusunda uzman olan farklı bir akademisyene danışarak ortak bir görüşe varılmıştır. Ayrı ayrı yapılan analizler tamamlandıktan sonra, araştırmacılar kendi kodlama sonuçlarını karşılaştırmış ve kodlamalar arasındaki güvenilirlik oranı %92 olarak (Miles & Huberman, 1994) hesaplanmıştır. Farklı sınıflamalara tabi tutulan öğrenme hedefleri üzerinde araştırmacılar birlikte tartışmış, son karar konusunda taraflar birbirlerini ikna ederek veya bir uzmana danışarak fikir birliği sağlanmıştır.

Tablo 1*Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Tablosu*

Bilişsel Süreç Boyutu						
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
Bilgi Boyutu	Olgusal Bilgi	2018.9.1.2.1.				
	Kavramsal Bilgi			2024.12.1.2		
	İşlemsel Bilgi	2018.12.1.5.2	2024.11.2.11		2024.12.3.2.	
	Üstbilişsel Bilgi				2024.10.3.1.	2013.10.4.1

2013.10.4.1.”Hava, toprak ve su kirliliğinin sebeplerini açıkla ve çözümler önerir.” kazanımında, “hava su ve toprak kirliliğinin sebepleri” YBT’nin bilgi türünde üstbilişsel bilgi olarak değerlendirilmiştir. Çünkü sadece kirlilik değil kirliliğin sebepleri bilgisi, olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ve çevre kirliliği türleriyle ilişkili olarak bilgiyi yapılandırıp stratejik olarak kullanmayı gerektirir. Bu kazanım iki fiil içermektedir. “Açıklar” fiili YBT’nin anlama basamağında değerlendiriliyor olsa da birden fazla fiil içeren ifadelerde daha üst düzey olan basamak kabul edilmektedir (Anderson & Krathwohl, 2001). Bu nedenle “çözümler önerir» fiili öğrencinin ortaya yeni bir fikir sunmasını gerektirdiğinden yaratma basamağında değerlendirilmiştir.

2018.9.1.2.1.”Kimyanın ve kimyacıların başlıca çalışma alanlarını açıkla.” ifadesinde, “açıklar” fiili anlama basamağında değerlendirilmiştir çünkü öğrenci bilgiyi sadece hatırlamakla kalmaz, anlamlandırarak açıklar. “Kimyanın ve kimyacıların başlıca çalışma alanları” ise somut ve öğrenilmesi gereken gerçek bilgiyi ifade etmesi beklendiğinden olgusal bilgi kategorisinde değerlendirilmiştir.

2024.11.2.11.”Kuvvetli asit ve kuvvetli baz çözeltilerinin derişimlerini titrasyon yöntemiyle belirlemeye yönelik deney yapabilme” çıktısında “deney yapabilme” ifadesi, öğrencinin belirli bir laboratuvar tekniğini uygulamasını gerektirdiği için uygulama basamağında değerlendirilmiştir. Bu öğrenme çıktısında öğrenciden, öğrenilmiş bir prosedürü gerçek bir durum üzerinde kullanması beklenmektedir. “Titrasyon yöntemiyle derişim belirleme” ise

deneysel bir işlem basamağını ve teknik bilgi kullanımını içerdiğinden, işlemsel bilgi kategorisinde yer almaktadır.

2024.10.3.1.”Kimya dersinde mikro ölçekli deney tercih etmenin sonuçlarını ekosistem açısından değerlendirebilme” öğrenme çıktısında “değerlendirebilme” ifadesi, öğrencinin farklı seçenekleri analiz ederek yargıya varmasını ve bu yargıyı gerekçelendirmesini gerektirdiği için değerlendirme basamağına yerleştirilmiştir. “Mikro ölçekli deney tercihinin ekosistem üzerindeki etkileri” ise öğrencinin kendi düşünme sürecini planlamasını ve çevresel sorumluluğu da gözetilerek stratejik bilgi olarak değerlendirilmiş ve üstbilişsel bilgi kategorisine yerleştirilmiştir.

2024.12.1.2. “Metallerin aktiflik sıralamasını belirlemeye ilişkin bilimsel sorgulama yapabilme” öğrenme çıktısında “bilimsel sorgulama yapabilme”, öğrencinin verileri inceleyerek ilişkileri ortaya koyması, karşılaştırmalar yapması ve sonuçlara ulaşması gerektiğinden analiz basamağında değerlendirilmiştir. Çünkü bu süreç, parçaları bütünlü ile ilişkilendirmeyi ve neden-sonuç bağlamında düşünmeyi gerektirir. “Metallerin aktiflik sıralaması” ise kavramsal bilgi kategorisinde analiz edilmiştir.

2024.12.3.2.“Biyobozunur polimer eldesinde kullanılacak bileşenlere karar verebilme” öğrenme çıktısında “karar verebilme” fiili, öğrencinin farklı seçenekleri değerlendirerek uygun bileşenleri seçmesini ve bu seçim sürecini gerekçelendirmesini gerektirdiğinden değerlendirme basamağında yer almaktadır. “Biyobozunur polimer eldesi” ifadesi ise deneysel bir prosedür ve uygulama adımları içerdiğinden, bu süreç yöntem bilgisine dayanmaktadır ve bu nedenle işlemsel bilgi kategorisinde değerlendirilmiştir.

2018.12.1.5.2. “Kimyasal maddelerin elektroliz yöntemiyle elde ediliş sürecini açıkla.” kazanımındaki “açıklar” fiili, anlama basamağında değerlendirilmiştir. Çünkü burada öğrenci, bilgiyi anlamlandırarak ifade etmektedir. “Elektroliz yöntemiyle elde ediliş süreci” ifadesi ise belirli işlem basamaklarını, deneysel uygulamaları ve prosedürel bilgiyi içerdiği için işlemsel bilgi kategorisinde yer almaktadır.

Bulgular

2013 Kimya Dersi Öğretim Programı'nın kazanımları YBT'ye göre analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

2013 Kimya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının YBT Tablosuna Göre Dağılımı (f)

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
Olgusal	6	2	-	-	1	-	9
Kavramsal	2	90	2	26	3	-	122
İşlemsel		6	10	2		-	18
Üstbilişsel	-	-	-	2	3	1	6
Toplam	8	98	11	30	7	1	155

Tablo 2 incelendiğinde, 2013 öğretim programı YBT analiz sonuçlarının bilişsel süreç boyutunda, kazanımların özellikle anlama basamağında yoğunlaştığı görülmektedir. Analiz basamağında da önemli miktarda kazanım yer almaktadır. Uygulama, hatırlama ve değerlendirme basamaklarında bulunan bilişsel süreç gerektiren kazanım miktarı az olmasına rağmen makul seviyede olduğu söylenebilir. Yaratma basamağında ise yalnızca bir adet kazanımın bulunduğu görülmektedir. Tablo 2 bilgi boyutu açısından değerlendirildiğinde, kazanımların ağırlıklı olarak kavramsal bilgi basamağında toplandığı, işlemsel, olgusal ve üstbilişsel bilgi düzeylerinde ise az sayıda kazanımın yer aldığı tespit edilmiştir.

2018 Kimya Dersi Öğretim Programı'nın kazanımları YBT'ye göre analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

2018 Kimya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının YBT Tablosuna Göre Dağılımı (f)

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
Olgusal	5	3	-	-	-	-	8
Kavramsal	1	70	-	14	-	1	86
İşlemsel		9	10	3			22
Üstbilişsel	-	3	-	4	2	2	11
Toplam	6	85	10	21	2	3	127

Tablo 3 incelendiğinde, 2018 öğretim programı YBT analiz sonuçlarının bilişsel süreç boyutuna göre kazanımların büyük ölçüde anlama basamağında yoğunlaştığı, ikinci sırada ise analiz etme basamağının yer aldığı görülmektedir. Hatırlama ve uygulama basamaklarındaki kazanım sayılarının birbirine yakın olduğu ve bu basamakların, anlama ve analiz etme düzeylerine kıyasla daha az sayıda kazanım içerdiği anlaşılmaktadır. Değerlendirme ve yaratma basamaklarına ait kazanım sayılarının ise oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bilgi boyutu açısından değerlendirildiğinde, kazanımlar büyük oranda kavramsal bilgi basamağında yer almaktadır. Diğer basamaklarda kavramsal bilgiye göre daha az sayıda kazanım bulunmakla beraber bunlar arasında ikinci sırada işlemsel bilgi basamağının bulunduğu ve en az kazanımın ise olgusal bilgi basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

2024 Maarif Modeli Kimya Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme çıktıları YBT'ye göre analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

2024 Kimya Dersi Öğretim Programı Öğrenme Çıktılarının YBT Tablosuna Göre Dağılımı (f)

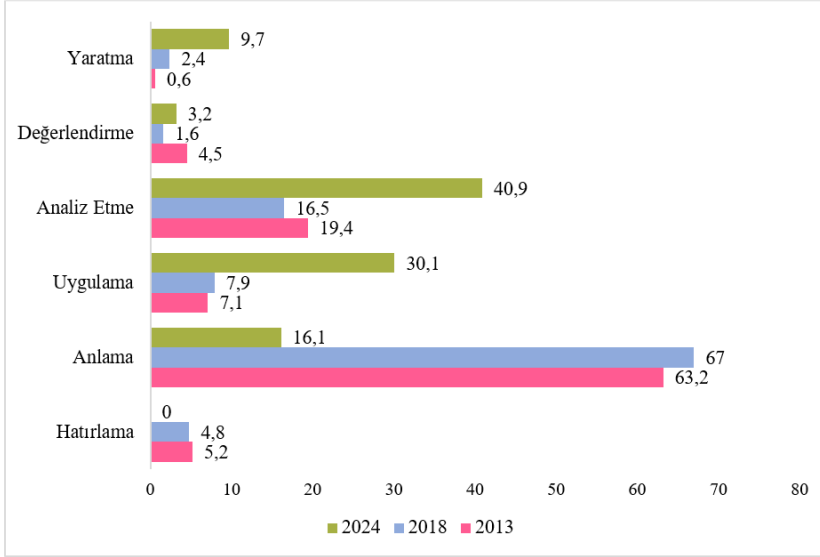
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
Olgusal	-	-	-	-	-	-	-
Kavramsal	-	13	13	18	1	6	51
İşlemsel	-	2	15	15	1	1	34
Üstbilişsel	-	-	-	5	1	2	8
Toplam	-	15	28	38	3	9	93

Tablo 4 incelendiğinde, 2024 öğretim programı YBT analiz sonuçlarının bilişsel süreç boyutunda, öğrenme çıktıların özellikle analiz ve uygulama basamaklarında yoğunlaştığı, anlama ve yaratma basamağındaki öğrenme çıktısı sayısının makul oranda olduğu ve değerlendirme basamağında çok az sayıda öğrenme çıktısı bulunduğu, hatırlatma basamağında ise hiçbir öğrenme çıktısı yer almadığı gözlemlenmektedir. Sınıflandırmanın bilgi boyutu açısından ise öğrenme çıktıların, genellikle kavramsal ve işlemsel bilgi basamaklarında yoğunlaştığı, üstbilişsel bilgi basamağında bunlara göre daha az da olsa makul oranda öğrenme çıktısı yer aldığı, olgusal bilgi basamağında ise hiçbir öğrenme çıktısının bulunmadığı dikkat çekmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen 2013, 2018 ve 2024 Kimya Dersi Öğretim Programlarına ait öğrenme hedeflerinin YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre yüzde dağılımları sütun grafiği hâlinde Şekil 1'de karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Şekil 1

2013, 2018 ve 2024 Öğretim Programlarının YBT Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Karşılaştırılması (%)



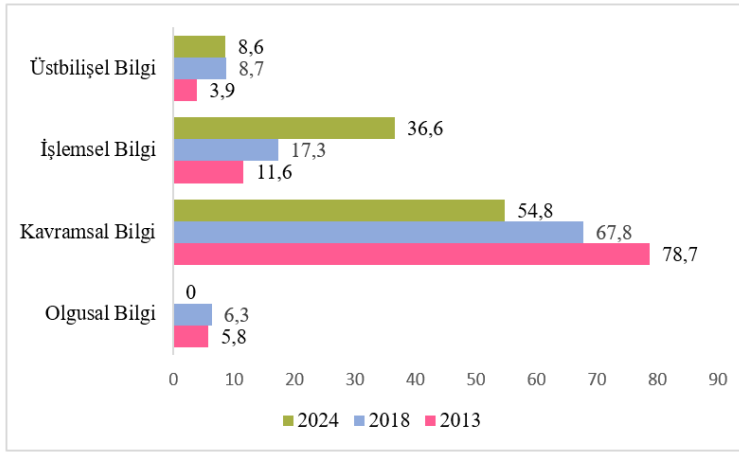
Şekil 1 bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde, 2013 ve 2018 öğretim programlarının kazanımlarının büyük oranda anlama basamağında yoğunlaştığı görülmektedir. 2013 öğretim programında anlama basamağının oranı %63,2 iken, 2018 öğretim programında bu oran %67'ye yükselmiştir. 2024 öğretim programında ise anlama basamağındaki yoğunluk azalarak %16,1'e düşmüş, bunun yerine “analiz etme” basamağı öne çıkmıştır (%40,9). Yine uygulama basamağı 2024 öğretim programında öne çıkan bilişsel süreç basamaklarından bir diğeridir. 2013 ve 2018 öğretim programlarında uygulama basamağındaki kazanım oranı %10'un altındayken 2024 programında bu oran %30,1'e çıkmıştır. 2013 ve 2018 öğretim programlarında “hatırlama” basamağındaki kazanım oranları birbirine yakın ve yeterli miktardayken 2024 öğretim programında hatırlama basamağına yönelik hiçbir öğrenme çıktısının bulunmaması dikkat çekicidir. 2024 öğretim programının üst düzey bilişsel süreç becerilerini daha fazla içerdiği yaratma basamağından da anlaşılmaktadır. Yıllara göre yaratma basamağı giderek artmış ve 2024 öğretim programında %9,7 gibi

ciddi bir orana ulaşmıştır. Değerlendirme basamağındaki öğrenme çıktısı oranları birbirine yakın düzeyde ve her programda %5'in altındadır.

Çalışma kapsamında incelenen 2013, 2018 ve 2024 öğretim programlarına ait öğrenme hedeflerinin YBT'nin bilgi boyutuna göre yüzde dağılımları sütun grafik hâlinde Şekil 2'de karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Şekil 2

2013, 2018 ve 2024 Öğretim Programlarının YBT Bilgi Boyutuna Göre Karşılaştırılması (%)



Şekil 2, bilgi boyutu açısından değerlendirildiğinde, tüm programlarda ağırlıklı olarak “kavramsal bilgi” türünde öğrenme hedeflerinin yoğunlaştığı görülmüştür. Ancak bu yoğunluğun zamanla 2013’ten 2024’e doğru gidildikçe kademeli olarak azaldığı tespit edilmiştir. 2013 öğretim programında kavramsal bilgi oranı %78,7, 2018 öğretim programında %67,8 iken, 2024 öğretim programında bu oran %54,8’e gerilemiştir. Buna karşılık “işlemsel bilgi” oranı 2013 öğretim programından 2024 öğretim programına doğru giderek belirgin bir artış göstermiştir. 2013 ve 2018 öğretim programlarında olgusal bilgiye az da olsa (%5,8 ve %6,3) yer verilmişken, 2024 öğretim programında olgusal bilgiye hiç yer verilmemiştir. “Üstbilişsel bilgi” oranı her üç öğretim programında da sınırlı kalmakla birlikte, 2018 (% 8,7) ve 2024 (%8,6) öğretim programlarında bu oran, 2013 (%3,9) öğretim programına göre iki kattan fazla artış göstermiştir.

Tartışma

Araştırma kapsamında incelenen MEB'in 2013, 2018 ve 2024 Kimya Dersi Öğretim Programlarında, öğrenme hedeflerinin sayısının zamanla azaldığı, 2013'te 155 olan öğrenme hedefi sayısının 2018'de 127'ye daha sonra da 2024'te 93'e düştüğü görülmektedir. Bu, zamanla öğretim programlarında sadeleşmeye gidildiğini göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre; 2013 Kimya Dersi Öğretim Programı'nın bilişsel süreç boyutunda anlama basamağına, bilgi boyutunda ise kavramsal bilgi türüne aşırı vurgu yapıldığı, ayrıca üst düzey düşünme becerisi gerektiren uygulama ve yaratma basamakları ile üst bilişsel bilgi türünün ihmal edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, 2013 Kimya Dersi Öğretim Programı üzerine Zorluoğlu vd. (2016) tarafından rapor edilen, kazanımların büyük oranla alt düzey bilişsel süreç gerektirdiği ve kavramsal bilgi türüne yoğunlaştığı sonucu ile uyumludur. Aynı uyum bu çalışmanın 2018 öğretim programına yönelik sonuçları açısından da geçerlidir. 2018 öğretim programının kazanımları da genel olarak bilişsel süreç boyutunda anlama düzeyi, bilgi türünde ise kavramsal bilgide yığılım göstermiştir. Diğer bilişsel süreç boyutlarının ve bilgi türlerinin göz ardı edildiği söylenebilir. Bu sonuçlar, Elmas vd. (2020) çalışmalarında elde edilen 2018 Türkiye'deki öğretim programının bilişsel süreç boyutunda alt düzey düşünme becerilerinde Çek ve Finlandiya öğretim programlarına göre daha fazla kazanım içerdiği, bilgi türünde ise kavramsal bilginin öne çıktığı sonucu ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmanın 2024 TYMM öğretim programına yönelik sonuçları ise şöyledir: En alt düzey ve ezber gerektiren bilişsel süreç hatırlama düzeyi ve bilgi türü olgusal bilgi hiç yer almamıştır. Daha üst düzey bilişsel süreçler olan analiz etme ve uygulama becerileri ile kavramsal ve işlemsel bilgi türleri öne çıkmıştır. Bunun TYMM Kimya Dersi Öğretim Programı'ndaki entelektüel talepteki artışı gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde üst düzey bilişsel süreç ve bilgi türlerine vurgu Finlandiya Kimya Dersi Öğretim Programı'nda da yer almaktadır (Elmas vd., 2020).

2013 ve 2018 Kimya Dersi Öğretim Programlarında anlama basamağındaki aşırı vurgu (ortalama %65) 2024 öğretim programında analiz etme (%40,9) ve uygulama (%30,1) basamağına yayılmıştır. Bu durum, 2024 Maarif Modeli Kimya Dersi Öğretim Programı'nın "Yetkin ve Erdemli İnsan" profiline ulaşmak için bazı zihinsel faaliyetleri gerektiren kavramsal ve alan becerileriyle okuryazarlık becerilerini de işe koyan yapısı sayesinde; öğrencilere karşılaştıkları sistemleri anlama ve çözümleme yeteneği ve bu becerileri kullanarak kimya

kavramlarını yapılandırabilme becerisi kazandırılmasının hedeflenmesinden (MEB, 2024a; 2024b) kaynaklanmaktadır. İncelenen programların bilişsel süreç boyutunun değerlendirme basamağındaki öğrenme hedefleri oranları üç programda da birbirine yakın ve düşük oranda (%4, 5-3, 2-1, 8) olduğu tespit edilmiştir. Bu incelenen programların sorgulama, eleştirel düşünme ve mantıksal denetleme gibi 21. yüzyıl becerilerine yeterince yer vermediğinin göstergesi olabilir. Ayrıca 2024 TYMM Kimya Dersi Öğretim Programı'nın yapısı gereği öğrenme çıktıları yazılırken tek bir eylem içeren kazanım cümleleri yerine birden fazla süreç bileşeni içeren bir dizi eylemi gerektirecek beceriler hedeflenmiştir. Öğrenme çıktıların altında bu hedefin küçük adımlarını gösteren süreç bileşenleri yer almaktadır. Süreç bileşenleri incelendiğinde, ilgili öğrenme çıktısının fiil yapısı YBT'nin değerlendirme basamağında yer alması bile öğrenme çıktısının süreç bileşenlerin içinde değerlendirme basamağını içeren bilişsel adımların yer aldığı görülebilir. Bilişsel süreç açısından en üst seviye olan yaratma basamağına zamanla giderek daha fazla yer verildiği ve bu basamakta bulunan öğrenme hedef oranının 2013 öğretim programında sıfıra yakın (%0,6) iken 2018 öğretim programında %2,4'e ve 2024 öğretim programında ise %10'a yakın bir orana ulaştığı tespit edilmiştir. Bu durum 2024 TYMM öğretim programının doğasına uygun üretken öğrenci profili hedefinin desteklendiğinin göstergesidir.

2013-2024 yılları arasında yürürlüğe giren 2013, 2018 ve 2024 Kimya Dersi Öğretim Programlarındaki entelektüel taleplerin göstergesi olan öğrenme hedefleri YBT'nin bilişsel süreç boyutunda analiz edilmiş ve zamanla daha üst düzey bilişsel süreç gerektiren becerilerin öğretim programlarında yer almasının hedeflendiği tespit edilmiştir (MEB, 2013; 2018; 2024a). Uygulama (%30,1), analiz etme (%40,9) ve yaratma (%8,6) becerisi gerektiren öğrenme hedefleri son program olan 2024 Kimya Dersi Öğretim Programı'nda net bir şekilde daha yüksek oranda olduğu görülmüştür. Daha üst düzey beceri gerektiren bu basamakların 2013 ve 2018 öğretim programlarında daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Alt düzey bilişsel süreç gerektiren hatırlama (%0) ve anlama (%16,1) becerisinin ise 2024 öğretim programında oldukça düşük seviyede, 2013 ve 2018 öğretim programlarında ise 2024 öğretim programına göre daha yüksek seviyede bulunduğu görülmektedir. Buradan hareketle 2024 öğretim programının içerik olarak sadeleştirilmesine rağmen entelektüel açıdan daha talepkâr olduğu sonucuna varabiliriz. Çalışmanın bu sonucu Wei'nin (2020) yaptığı Çin öğretim programlarındaki entelektüel taleplerdeki değişimin giderek arttığı ve zamanla

bilişsel süreç seviyesinin yükseldiği sonucu ile benzeşmektedir. Anılan çalışmada 1996 Çin Kimya Dersi Öğretim Programı'nda bilişsel süreçlerin analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarında kazanım oldukça düşük düzeyde azken, 2003 programında ortaya çıkmaya başlamış ve 2018 programında yaklaşık %22 oranında analiz etme ve %5'er oranda da değerlendirme ve yaratma basamağında kazanım tespit edilmiştir.

İncelenen programlarda bilgi türleri dağılımları karşılaştırıldığında, zaman içerisinde giderek alt düzey olgusal ve kavramsal bilgi türlerinde analiz edilen öğrenme hedefleri oranın azaldığı, işlemsel ve üst bilişsel bilgi çeşidinin arttığı tespit edilmiştir. Bu 2024 öğretim programının entelektüel seviyesinin daha yüksek olduğu, TYMM perspektifinden kaynaklı beceri temelli bir yapıda olması, problem çözme ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerine daha önem vermesinden kaynaklanmaktadır. Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de artık bilgiyi ezberleme anlayışı yerine bilgiyi kullanma ve yeni bilgiler üretme anlayışının yerleşmesi ile incelenen son yıllardaki programlarda olgusal bilgiye verilen önemin de düşük düzeyde çıktığı anlaşılmaktadır. Benzer biçimde Yaşar ve Yılmaz (2020), tarafından yapılan çalışmada Türkiye'deki Kimya Dersi Öğretim Programlarında son yıllarda olgusal bilgin oranının zamanla azaldığı rapor edilmiştir.

Her ne kadar öğretim programları öğrenme hedeflerindeki bilgi türünde zamanla kavramsal bilginin baskınlık oranı azalarak işlemsel bilgi oranı artmış olsa da, her üç öğretim programında da kavramsal bilgi basamağında analiz edilen kazanım oranı %50'nin üzerindedir. Bu sonuç Kimya ve Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları üzerine gerçekleştirilen literatürdeki ulusal ve uluslararası çoğu çalışma (Elmas vd., 2020; Lee vd., 2015; Wei, 2020; Wei & Ou, 2019; Yaşar & Yılmaz, 2020; Zorluoğlu vd., 2016) sonucu ile benzeşmektedir. Çünkü kavramsal öğrenme, fen bilimleri ve kimya derslerinde büyük bir ilgi kaynağıdır (Nakhleh, 1992). Kavramsal ve işlemsel bilginin daha yüksek oranlarda yer alması, kimya dersinin doğasıyla açıklanabilir. Çünkü kimya dersi doğadaki gerçekleşen olayları anlamaya ve açıklamaya yönelik yapılandırılmıştır (Seifert, 2023). Bu nedenle incelenen öğretim programlarında kavramsal bilginin yer alması ve yine kimyasal yasaların kavramsal yönünün matematiksel olarak modellenerek yöntem ve işlemsel bilgiye dönüşmesi de kimya dersinin karakterine uygundur (Nakhleh, 1992).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, 2013'ten 2024'e kadar yürürlüğe giren üç MEB Kimya Dersi Öğretim Programı'ndaki öğrenme hedefleri, YBT'ye dayanarak analiz edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Analiz edilen programlardaki entelektüel yönelimleri ve öğrenme hedeflerinin bilgi türleri ve bilişsel süreçleri aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

- 2013 öğretim programında, alt düzeydeki bilişsel süreçlerden anlama becerisine daha fazla ağırlık verilmiş, üst düzeydeki bilişsel süreçlerden uygulama ve yaratma becerilerinin yeterince temsil edilmediği görülmüştür. Bilgi türünde kavramsal bilgiye aşırı vurgu varken diğer bilgi türlerini göz ardı edildiği tespit edilmiştir.
- 2018 öğretim programında, bilişsel süreç açısından 2013 öğretim programındaki dağılım düzeyleri korunmuştur. Bilgi türünde ise kavramsal bilgiye yine aşırı vurgu bulunmakla beraber işlemsel bilgi ve üst bilişsel bilgi de varlığını göstermektedir.
- 2024 öğretim programında uygulama ve analiz etme gibi üst düzey bilişsel süreçlere diğer öğretim programlarına kıyasla daha fazla yer verilirken kavramsal ve işlemsel bilgi türlerinin kısmen daha dengeli biçimde dağılım gösterdiği görülmüştür.
- Sonuçlar, 2013–2024 yılları arasında Kimya Dersi Öğretim Programlarında bilişsel süreç seviyesinin giderek arttığını göstermektedir. Bilgi türlerine gelince, olgusal bilginin 2024 öğretim programında yer almadığı, kavramsal bilginin azaldığı ve işlemsel bilginin önemli ölçüde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Üstbilişsel bilgi, önceki dönemlerdeki öğretim programlarında düşük düzeyde temsil edilirken, son dönemde görece daha yüksek bir oranda yer aldığı görülmektedir.

2024 TYMM yönelimleri ile öğrenme çıktılarına yansıtılan entelektüel taleplerin kapsamı arasında ilişki olduğu görülmektedir. Bilimsel çıkarım yapma, bilimsel model oluşturma, bilimsel sorgulama, tümevarımsal akıl yürütme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kimya derslerine dâhil edilmesiyle birlikte, yeni yürürlüğe giren Kimya Dersi Öğretim Programı bilişsel düzeylerde 2013 ve 2018 öğretim programlarından daha zorlayıcı hâle gelmiştir.

Son yıllarda, dünyadaki birçok ülke fen eğitimini iyileştirmek için hedeflenen öğrenme çıktılarının ifadelerini geliştirmeye çalışmıştır (DeBoer, 2011). Bu anlamda bu çalışmada, Kimya Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme çıktılarının ve öğrenci performanslarının belirlenmesine ışık tutabilecek güncel bir Türkiye örneği incelenmiştir. Bu çalışmadan çıkan sonuçlar fen ve kimya eğitimi alanındaki öğretmenler ve araştırmacılar için anlamlı ve önemlidir. Kimya Dersi Öğretim Programı araştırmacıları için, son yıllarda geliştirilen kimya programlarının entelektüel taleplerinde değişen eğilimleri gösteren kanıtlar sağlanmıştır. Program geliştiricileri, geliştirecekleri yeni program tasarımlarında kimya öğrenme hedeflerini ele alırken kanıta dayalı hareket etmek ve bilişsel süreç kapsamını, bilgi çeşitliliğini ve öğrenme çıktılarıyla tutarlılığını denetlemek için bu çalışmadan faydalanabilir. Ayrıca kimya öğretmenleri, yeni geliştirilen Kimya Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme hedeflerinde meydana gelen değişikliklerin bilişsel süreç ve bilgi türünde dağılımın farkına vararak; dersi planlama, öğretimi stratejisini seçme ve ölçme-değerlendirme tasarımında daha bilinçli hareket edebileceklerdir.

Bu çalışmada kullanılan YBT analizi araştırmacıların ortak kodlar oluşturması ile yürütülmüştür. Araştırmacılar bir araya gelip YBT kodlamaları üzerinde tartışmalarına rağmen, kodlamalarında bazı tutarsızlıklar ve zayıflıklar olabilir. Bu da çalışmayı sınırlandıran bir durumdur. Bir diğer durum ise öğretim programları, öğrencilerin akademik performansını etkileyebilecek önemli bir faktördür ancak eğitiminin genel durumunu tam olarak gösteremez. Bu çalışmada, yalnızca öğretim programlarının amaçlanan öğrenme hedeflerine odaklanılmış, öğretim programlarının diğer öğeleri ve eğitimi etkileyen diğer faktörler değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Çalışma 2013, 2018 ve 2024 öğretim programlarının öğrenme hedefleri ile sınırlıdır, bunların uygulamaya yansımaları hakkında fikir vermez. Nitekim Yıldırım ve Canpolat (2013), öğretmenlerle yapılan görüşmelerde hedeflenen kimya öğretim programının uygulamaya, amaçlandığı gibi yeterince yansımadağını rapor etmiştir. Son olarak bu çalışma, Türkiye'de uygulanmış 2013, 2018 ve 2024 Kimya Dersi Öğretim Programları ile yürütülmüştür. Bu nedenle farklı ülkelere ve Türkiye'de daha önce uygulanmış Kimya Dersi Öğretim Programlarına genelleştirilemez.

Çalışma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Program geliştiricilere gelecekte hazırlanacak Kimya Dersi Öğretim Programlarında, 2024 öğretim programında nispeten düşük oranda gözlenen değerlendirme bilişsel süreci ve üst bilişsel bilgi türünü içeren öğrenme çıktılarına daha fazla yer vermeleri önerilmektedir.
- Çalışmanın sonuçlarının test edilmesi ve karşılaştırılması için farklı araştırmacılar tarafından benzer çalışmaların tekrarlanması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin, uygulayacakları etkinlik ve ölçme çalışmalarını araştırmanın bulgularını dikkate alarak belirlemeleri, öğrenme çıktılarının taksonomik dağılımına uygun ölçme araçları ve ders etkinlikleri hazırlamaları, hedeflenen öğretim programının sahaya daha etkili ve amacına uygun yansımaları sağlayacaktır.
- İlgili çalışmanın sonuçları derslerin işleniş aşamasından, değerlendirme sınavlarına kadar her aşamada yol gösterici niteliktedir. Taksonomi çalışmaları dersler için kullanılacak doğru öğretim yöntem ve tekniği, uygun materyal seçimi ve ölçme değerlendirme sorularının hazırlanması gibi birçok alana katkı sağlamaktadır.

Extended Summary

Introduction

The curriculum is defined as official documents with well-defined boundaries that include the outcomes intended to be achieved in an educational environment, the learning experiences aimed at these outcomes, and the assessment processes (Demirel, 2017). Curricula are among the primary tools used in raising individuals targeted by societies (Scott, 2014; Sivesind & Westbury, 2016). The intended objectives in curricula are the learning outcomes expected to be observed in students as outcomes at the end of instruction. The cognitive and knowledge demands of the listed objectives in the curriculum have been conceptualized as “intellectual demands” by Lee et al. (2015). Intellectual demands of a curriculum are of great importance as they define the boundaries for other components of the curriculum and act as guides for teachers during the instructional process. Therefore, understanding intellectual demands helps align learning experiences more closely with curriculum goals (Lee et al., 2015). In recent years, Bloom’s cognitive classification has been used to evaluate the

intellectual demands objective in curricula (Lee et al., 2015; Nkhoma et al., 2017; Özmen, 2005; Tuğrul, 2002). Developed in 1956, this taxonomy was revised in accordance with the educational understanding of the 21st century by considering its criticized shortcomings, and the classification was reorganized in two dimensions. Previously used for classifying only the cognitive domain, the taxonomy is now approached in two dimensions: knowledge and cognitive processes (Anderson & Krathwohl, 2001; Huitt, 2011; Krathwohl, 2002). The Revised Bloom's Taxonomy (RBT) is widely used internationally in curriculum research and the evaluation of subject-specific questions.

As in the rest of the world, educational reform efforts are being conducted in Türkiye. One of the significant reform efforts in education is the innovations made in curricula. In Türkiye, the Ministry of National Education (MoNE) undertook a major renewal in curricula in 2024 and developed the "Century of Türkiye Education Model," which has been gradually implemented starting from the 2024–2025 academic year (MoNE, 2024a). The evaluation of reforms in the education system requires comparing the new curriculum with previous ones to identify its strengths and weaknesses. Studies on the newly developed the Century of Türkiye Education Model Chemistry Curriculum are quite limited. In this context, this study aims to analyze the learning objectives of the 2013, 2018, and 2024 Chemistry Curricula using the RBT and compare the changes in knowledge and cognitive process levels of curriculum outcomes over time. Within the scope of the research, the following research questions have been sought to be answered:

- How are the learning objectives of the 2013 Chemistry Curriculum distributed according to the knowledge and cognitive process dimensions of the RBT?
- How are the learning objectives of the 2018 Chemistry Curriculum distributed according to the knowledge and cognitive process dimensions of the RBT?
- How are the learning objectives of the 2024 Chemistry Curriculum distributed according to the knowledge and cognitive process dimensions of the RBT?
- How are the intellectual demands in the last three chemistry curricula changed over time?

Methodology

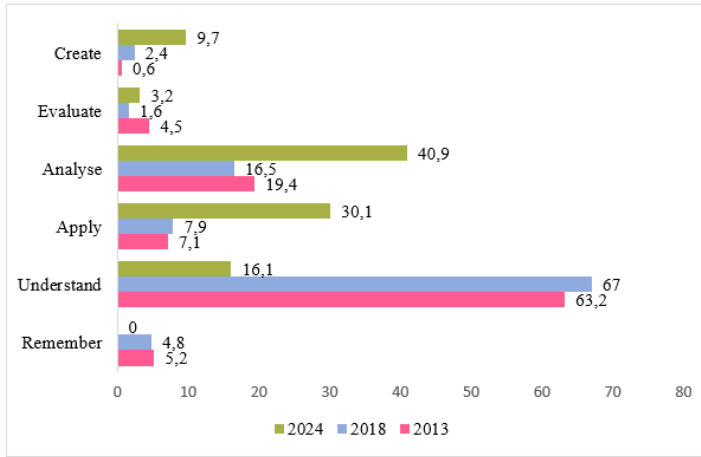
In the research, document analysis, one of the qualitative research designs, was used. The data sources of the study consist of the Chemistry Curriculum documents published by MoNE in 2013, 2018, and 2024. All learning outcomes aimed to be acquired by students and listed in these curricula were included in the analysis process. The data were analyzed by the researchers of this study. In the coding process, each learning outcome was first divided into two components: the verb indicating the action and the noun/noun phrase. Then, the verbs were classified according to Bloom's cognitive process levels, and the nouns were classified according to types of knowledge (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002). Each outcome was placed in the appropriate cell on the taxonomy matrix formed by the intersection of these two dimensions. For learning outcomes subject to different classifications, consensus was achieved through discussion. The coding results obtained were visualized using column graphs based on percentages and presented comparatively for each curriculum. For example, in the learning outcome "Explains the main fields of study of chemistry and chemists," the verb "explains" was evaluated at the understanding level because the student not only recalls the knowledge but also explains it by making sense of it. "The main fields of study of chemistry and chemists" refers to concrete and factual knowledge to be learned, and therefore it was evaluated in the factual knowledge category.

Findings

The percentage distributions of learning objectives of the three curricula analyzed in the study according to the cognitive process dimension of RBT are presented comparatively in a column chart in Figure 1.

Figure 1

Comparison of the Curricula According to the Cognitive Process Dimension of the RBT (%)

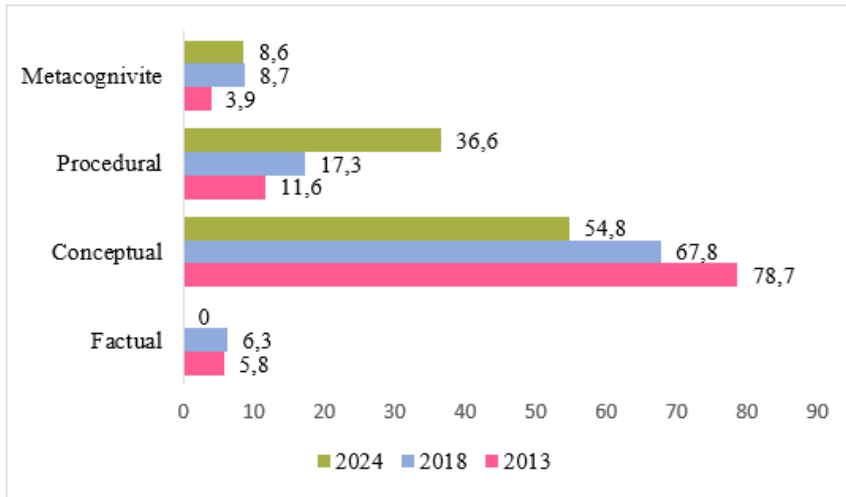


When Figure 1 is analyzed in terms of the cognitive process dimension, it is observed that the learning outcomes of the 2013 and 2018 curricula are largely concentrated at the understanding level. While the percentage of understanding-level outcomes in the 2013 curriculum is 63.2%, this rate increased to 67% in the 2018 curriculum. In the 2024 curriculum, however, the concentration at the understanding level decreased to 30.1%, and the “analyzing” level came to the forefront (40.9%). The “applying” level is another cognitive process step that stands out in the 2024 curriculum. While the rate of outcomes at the application level was below 10% in the 2013 and 2018 curricula, it rose above 30% in the 2024 curriculum. While the rates of outcomes at the “remembering” level in the 2013 and 2018 curricula were close and reasonable, the absence of any outcome at this level in the 2024 curriculum is noteworthy. The increased inclusion of higher-order cognitive processes in the 2024 curriculum is also evident from the presence of outcomes at the “creating” level. Over the years, outcomes at the creating level have increased and reached a significant 10% in the 2024 curriculum. The rates of outcomes at the evaluating level are similar across programs and remain below 5%.

The percentage distributions of the learning objectives of the three curricula analyzed in the study according to the knowledge dimension of the RBT are presented comparatively in a column chart in Figure 2.

Figure 2

Comparison of the Curricula According to the Knowledge Dimension of the RBT (%)



When Figure 2 is evaluated in terms of the knowledge dimension, it is observed that in all curricula, learning outcomes are predominantly concentrated in the “conceptual knowledge” category. However, it is understood that this intensity has gradually decreased over time, from 2013 to 2024. While the rate of conceptual knowledge was 78.7% in 2013 and 67.8% in 2018, it declined to 54.8% in the 2024 curriculum. In contrast, the rate of “procedural knowledge” showed a marked increase from 2013 to 2024. While factual knowledge was included to a small extent in the 2013 and 2018 curricula, it was not included at all in the 2024 curriculum. Although the rate of “metacognitive knowledge” remained limited in all three curricula, this rate approximately doubled in the 2018 and 2024 curricula compared to 2013.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The learning objectives, which are indicators of the intellectual demands in the three Chemistry Curricula implemented over the last thirteen years, were analyzed according to the cognitive process dimension of the RBT, and it was determined that over time, more higher-order cognitive processes have been targeted. It was clearly observed that outcomes requiring application, analysis, and creation were more prominent in the most recent curriculum, the 2024 Chemistry Curriculum. These levels, which require higher-order skills, were found to be at the lowest levels in the 2013 curriculum. It was seen that lower-order cognitive processes such as remembering and understanding were at significantly lower levels in the 2024 curriculum, whereas they were at higher levels in 2013 and 2018. From this, it can be concluded that although the 2024 curriculum has been simplified in terms of content, it is more intellectually demanding. This finding is consistent with Wei's (2020) conclusion that intellectual demands in Chinese curricula have increased over time and that cognitive process levels have risen.

When the distribution of knowledge types in the analyzed curricula is compared, it was determined that over time, the rate of lower-order knowledge types such as factual and conceptual knowledge decreased, while the rate of procedural and metacognitive knowledge increased. This shows that the 2024 curriculum is of a higher intellectual level, which stems from its skill-based structure under the Century of Türkiye Education Model perspective and its increased emphasis on 21st-century skills such as problem-solving and creativity. As in the rest of the world, it is now understood that in Türkiye as well, the emphasis on memorizing information is being replaced by an understanding focused on using and generating knowledge. Accordingly, it is also understood that the importance given to factual knowledge in recent curricula has declined. Similarly, Yaşar and Yılmaz (2020) reported in his study that the rate of factual knowledge in Türkiye's chemistry curricula has decreased over time.

Based on the results of the study, the following recommendations have been made:

- Curriculum developers should include more learning outcomes involving the evaluating level in the cognitive process dimension and metacognitive knowledge in the knowledge dimension in future curricula.

- Teachers should take these results into account and prepare instructional activities and assessment tools in accordance with the taxonomic distribution of learning outcomes. This will enable a more effective reflection of the intended curriculum in practice.

Yazar Katkıları: Bu çalışmaya 1. yazarın katkı oranı %50, 2. yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma açık kaynaklardan doküman inceleme ile yürütülmüştür. Etik kurul izni gerektirecek bir yöntem tercih edilmediği için etik kurul izni alınmamıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir finans desteği almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmanın hiçbir aşamasında yazma yardımı için yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Complete edition*. Addison Wesley Longman.
- Ayas, A. (2013). Cumhuriyet döneminde Türkiye’de kimya öğretim programı geliştirme çalışmaları. M. Sözbilir (Ed.), *Türkiye’de kimya eğitimi*, 141-153. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bümen, N. T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Davila, K., & Talanquer, V. (2010). Classifying end-of-chapter questions and problems for selected general chemistry textbooks used in the United States. *Journal of Chemical Education*, 87(1), 97-101. <https://doi.org/10.1021/ed8000232>
- DeBoer, G. E. (2011). The globalization of science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(6), 567–591.
- Demir, E. (2025). 2024 ortaöğretim kimya dersi öğretim programının 2018 ortaöğretim kimya dersi öğretim programı ile karşılaştırılarak incelenmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 10(1), 1-46.
- Demirel, Ö. (2017). *Kurumdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (25. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirli, C. (2024). *IV. İstanbul eğitim konferansı sonuç raporu*. İLKE Yayıncılık.
- Elmas, R., Rusek, M., Lindell, A., Nieminen, P., Kasapoğlu, K., & Bilek, M. (2020). The intellectual demands of the intended chemistry curriculum in Czechia, Finland, and Turkey: A comparative analysis based on the revised Bloom’s taxonomy. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(3), 839-851. <https://doi.org/10.1039/D0RP00058B>

- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde değişim yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fensham, P. J., & Bellocchi, A. (2013). Higher order thinking in chemistry curriculum and its assessment. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 250-264. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.06.003>
- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. Emerging perspectives on learning, *Teaching, and Technology*, 8, 41-44.
- Huitt, W. (2011). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. *Educational Psychology Interactive*, 22.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Lee, Y. J., Kim, M., & Yoon, H. G. (2015). The intellectual demands of the intended primary science curriculum in Korea and Singapore: An analysis based on revised Bloom's taxonomy. *International Journal of Science Education*, 37(13), 2193-2213. <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1072290>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20258269501949-kimya.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Ortaöğretim kimya dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812102955190-19.01.2018%20Kimya%20Dersi%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kimya dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/kimya-dersi>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2th ed.). Sage Publications.

- Nakhleh, M. B. (1992). Why some students don't learn chemistry: Chemical misconceptions. *Journal of Chemical Education*, 69(3), 191.
- Nkhoma, M. Z., Lam, T. K., Sriratanaviriyakul, N., Richardson, J., Kam, B., & Lau, K. H. (2017). Unpacking the revised Bloom's taxonomy: Developing case-based learning activities. *Education Training*, 59(3), 207-214. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2016-0061>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Özmen, H. (2005). 1990-2005 ÖSS sınavlarındaki kimya sorularının konu alanlarına ve Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 21, 187-199.
- Pulungan, R. H. (2019). *An analysis of student's reading comprehension on narrative text based on original Bloom's taxonomy at tenth grade of senior high school at man 1 mandailing natal* [Unpublished doctoral dissertation]. Universitas Islam Negeri Sumatera Utara.
- Reeves, M. F. (1990). An application of Bloom's taxonomy to the teaching of business ethics. *Journal of Business Ethics*, 9(7), 609-616. <https://doi.org/10.1007/BF00383217>
- Scott, D. (2014). Knowledge and the curriculum. *Curriculum Journal*, 25(1), 14-28.
- Seifert, V. A. (2023). *Chemistry's metaphysics*. Cambridge University Press.
- Sivesind, K., & Westbury, I. (2016). State-based curriculum-making, Part I. *Journal of Curriculum Studies*, 48(6), 744-756. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1186737>
- Tikkanen, G., & Aksela, M. (2012). Analysis of finnish chemistry matriculation examination questions according to cognitive complexity. *Nordic Studies in Science Education*, 8(3), 257-268. <https://doi.org/10.5617/nordina.532>
- Tuğrul, B. (2002). Bloom'un taksonomik süreçlerine etkileşimci taksonomi açısından bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 267-274.

- Wei, B. (2020). The change in the intended senior high school chemistry curriculum in China: Focus on intellectual demands. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(1), 14-23. <https://doi.org/10.1039/C9RP00115H>
- Wei, B., & Ou, Y. (2019). A comparative analysis of junior high school science curriculum standards in Mainland China, Taiwan, Hong Kong, and Macao: Based on revised Bloom's taxonomy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 1459-1474. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9935-6>
- Yaralı, D. (2025). Kimya dersi öğretim programındaki öğrenme çıktılarının solo taksonomisine göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 238-258. <https://doi.org/10.17755/esosder.1517812>
- Yaşar, M. D., & Yılmaz, S. (2020). Analysis, evaluation, and comparison of the 2007, 2013 and 2018 chemistry curriculum learning outcomes based on the revised Bloom's taxonomy. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 264-278.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2020). Kimya öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi ve ÖSYM soruları ile karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 449-467. <https://doi.org/10.9779/pauefd.585602>
- Yıldırım, T. & Canpolat, N. (2013). Kimya öğretmenlerinin ortaöğretim kimya öğretim programının uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 43(200), 236-252.
- Zorluoğlu, S. L., & Gün, N. (2024). Investigation of the science individualized education programs' learning outcomes according to the revised Bloom taxonomy. *Journal of Education and Future*, 26, 67-80.
- Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A., & Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 260-279. <https://doi.org/10.17522/nefmed.22297>

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Erken Çocukluk Eğitimi Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hakan ŞAHİN¹

¹ Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, hakansahin@iuc.edu.tr. ORCID: 0000-0002-2787-6788

Gönderilme Tarihi: 29.05.2025 Kabul Tarihi: 19.12.2025 DOI: 10.37669/10.37669/milliegitim.1708434

Atıf: “Şahin, H., (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve erken çocukluk eğitimi okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Millî Eğitim*, 54(1), 793-832. DOI:10.37669/10.37669/milliegitim.1708434”

Öz

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ve Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE) Okul Öncesi Eğitim Programları; eğitim felsefesi, hedef yapısı, içerik düzeni, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme anlayışları bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüş; 2024 yılında yürürlüğe giren iki programın resmî ve özgün dokümanları araştırmanın veri kaynaklarını oluşturmuştur. Veri çözümlemesinde betimsel analiz ve tematik analiz teknikleri kullanılmış; programların öğretim süreçlerine, içerik yapısına ve değerlendirme düzenlemelerine ilişkin veriler sistematik olarak sınıflandırılarak karşılaştırmalı biçimde yorumlanmıştır. Bulgular; TYMM'nin anlayışa dayalı tasarım yaklaşımı doğrultusunda beceri ve değer temelli, disiplinler arası bağlantıları önceleyen bir yapı sunduğunu; EÇE programının ise gelişim alanlarını merkeze alan, esnek ve öğretmen inisiyatifini destekleyen bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir. TYMM'de öğrenme çıktıları alan becerileri ve Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yapılandırılırken, EÇE programında kazanım-gösterge yapısı çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve fiziksel gelişim alanları etrafında şekillenmektedir. Değerlendirme boyutu açısından TYMM, süreç odaklı, çok boyutlu ve çağdaş ölçme değerlendirme araçlarına dayalı bir yapı sunarken; EÇE programı daha çok öğretmen gözlemlerine dayalı klasik değerlendirme anlayışını sürdürmektedir. Bu karşılaştırmalı analiz, iki program arasındaki kuramsal ve yapısal farklılıkları ortaya koymakta; uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek ihtiyaçları görünür kılmakta ve okul öncesi eğitim uygulayıcıları ile politika yapımcılara yol gösterici nitelikte bilgiler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: erken çocukluk eğitimi, okul öncesi öğretim programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, anlayışa dayalı tasarım, karşılaştırmalı program analizi

A Comparative Analysis of the Century of Türkiye Education Model and the Early Childhood Education Preschool Program

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study comparatively examines the Century of Türkiye Education Model (TYMM) and the Early Childhood Education (ECE) preschool program in terms of their educational philosophy, goal structure, content organization, teaching–learning processes, and assessment approaches. The research was conducted using the document analysis method, one of the qualitative research designs, and the official and original documents of both programs implemented nationwide in 2024 served as the data sources. Descriptive and thematic analysis techniques were employed to analyze the data; the documents were systematically classified and interpreted comparatively with respect to instructional processes, content structure, and assessment frameworks. The findings reveal that the Century of Türkiye Education Model adopts a skill- and value-oriented structure grounded in the Understanding by Design approach and emphasizes interdisciplinary connections, whereas the ECE program is organized around developmental domains and provides a flexible structure that supports teacher autonomy. In the Century of Türkiye Education Model, learning outcomes are organized through domain skills and the virtue–value–action model, while in the ECE program the attainment–indicator structure is shaped around children’s cognitive, social–emotional, language, and physical developmental areas. In terms of assessment, the Century of Türkiye Education Model offers a process-oriented, multidimensional, and contemporary evaluation framework, whereas the ECE program maintains a more traditional approach based on teacher observations, including developmental checklists, reports, and child portfolios. Overall, this comparative analysis highlights the theoretical and structural differences between the two programs, identifies potential needs that may arise during implementation, and provides insights that may guide early childhood practitioners and educational policymakers.

Keywords: early childhood education, preschool curriculum, the Century of Türkiye Education Model, understanding by design, comparative program analyses

Giriş

Eğitim, bireyin yaşam boyu gelişimini şekillendiren temel bir süreçtir. Erken çocukluk dönemi; bireyin zihinsel gelişimi, sosyal-duygusal gelişimi, etik gelişimi, karakter oluşumu ve sosyal ilişkiler kurma yeteneği üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Kandır vd., 2022; Kazu & Kaya, 2024). Bu dönemde sunulan nitelikli eğitim, çocukların bireysel potansiyellerini ortaya çıkarmalarını sağlarken, toplumla kuracakları ilişkilerin niteliğini ve demokratik değerlere bağlılık düzeylerini de şekillendirir (Burger, 2010; UNESCO, 2022). Erken çocukluk eğitimi, bireyin yaşamının ilerleyen dönemlerinde karşılaşıacağı

akademik, sosyal ve duygusal zorluklara karşı bir hazırlık zemini oluşturmakta; çocuklara problem çözme, iş birliği yapma, öz düzenleme ve sorumluluk alma gibi temel yaşam becerileri kazandırmaktadır (OECD, 2020). Bu nedenle, eğitim politikalarının en stratejik ayağını okul öncesi eğitim sistemlerinin oluşturduğu ve bu sistemlerin içeriksel ve felsefi olarak sürekli güncellenmesi gerektiği alan yazınında sıklıkla vurgulanmaktadır (TEDMEM, 2024).

Eğitim programlarının etkili bir biçimde tasarlanabilmesi; programın hedefleri, içeriği, öğretim süreçleri ve değerlendirme uygulamaları arasında tutarlı ilişkiler kurulmasını gerektirir. Bu unsurlardan herhangi birindeki aksama, programın bütünsel işleyişini zayıflatılabilmektedir. Bu nedenle program geliştirme sürecinin bilimsel verilere dayandırılması ve sistematik bir anlayışla yürütülmesi önem taşımaktadır (Erol, 2022; Özdemir, 2009). Varış'ın (1988) da belirttiği gibi program geliştirme, öğrenme hedeflerinin açık biçimde belirlenmesi, bu hedeflerin dayandığı kuramsal çerçevenin oluşturulması ve uygulama boyutunun ayrıntılı şekilde planlanmasını içeren bütüncül bir süreçtir. Özellikle erken çocukluk programlarında felsefi temelin, içerik yapısının ve uygulama süreçlerinin uyumlu bir şekilde ele alınması, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamlarının oluşmasına katkı sunmaktadır.

Türkiye’de okul öncesi eğitimin kurumsal temelleri Osmanlı dönemine kadar uzanmakta olup 1912 yılında yayımlanan Mekâtib-i İbtidâiye-i Umûmiye Talimatnâmesi, erken çocukluk dönemine ilişkin ilk resmî düzenleme olarak kabul edilmektedir. Bu belge çocukların ahlaki, zihinsel ve bedensel gelişimlerinin önemine dikkat çekmiş; okul öncesi eğitimi eğitimin ayrılmaz bir parçası hâline getirmiştir (Türk, 2011; Yanardağ, 2020). Cumhuriyet Dönemi’nde, 1953’te yayımlanan Anaokulları Eğitim Programı, daha çok bakım işlevine odaklanarak çocuklara temizlik, düzen ve sosyal alışkanlıklar kazandırmayı amaçlamıştır (Kalaycı & Yıldırım, 2020; Tuğluk & Özkan, 2019). 1989 yılında yayımlanan program ise önceki dönemlere göre daha kapsamlı bir içeriğe sahip olmakla birlikte, pedagojik açıdan konu merkezli bir anlayışla hazırlanmıştır. Etkinliklerin belirli konu başlıkları çerçevesinde yapılandırıldığı bu programda gelişim alanlarına doğrudan vurgu yapılmamıştır (Kalaycı & Bayrakçı, 2025; Sezer & Çelik, 2020). Ancak 1989 programı, sonraki düzenlemelere zemin hazırlayan geçiş niteliğinde bir belge olarak değerlendirilmektedir. Türkiye’de ilk kez gelişim temelli yapılandırılmış Okul Öncesi Eğitim Programı 1994 yılında yayımlanmıştır. Bu program sosyal-duygusal, dil, bilişsel, motor gibi gelişim alanlarını ve öz bakım

becerilerini temel alarak çocukların bireysel özellikleri ve gelişim düzeylerine uygun hedefler belirlemiştir. Aynı zamanda programda çocuğun etkin katılımını ve bütüncül gelişimini destekleyici etkinlikler önerilmiştir (Dikmen-Ada, 2019; Ömeroğlu, 2011). Daha sonra 2002 yılında yayımlanan program, 1994 programının devamı niteliğinde olup gelişim alanlarını daha sistematik ve ayrıntılı biçimde ele almış; öğrenme sürecinde çocukların aktif katılımını, öğrenme yaşantılarının çeşitliliğini ve öğretmen rehberliğinde uygulama sürecini ön plana çıkarmıştır (Kalaycı & Bayrakçı, 2025). 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı, çoklu zekâ kuramı temelinde hazırlanmış; çocukların bireysel farklılıklarını gözetken, esnek ve modüler bir yapı önermiştir. Program, öğretmenlerin bireysel uygulama özgürlüğünü desteklemiş ve etkinlik örneklerini daha kapsayıcı biçimde sunmuştur (Dikmen-Ada, 2019; Kesicioğlu vd., 2011; Şahin, 2016). 2013 yılında yayımlanan program ise gelişimsel uygunluk, yapılandırmacı yaklaşım ve oyun temelli öğrenme ilkelerini temel almış; değerler eğitimi programının doğal bir bileşeni hâline getirmiştir. Program, kazanım ve gösterge kavramları ile öğrenme hedeflerinin ölçülebilirliğini artırmış, öğretmen uygulamalarını kolaylaştırmak amacıyla kapsamlı açıklamalara yer vermiştir (Aral & Kadan, 2018; Başaran & Ulubey, 2018; Direk & Batmaz, 2024; Kalaycı & Bayrakçı, 2025).

2024 yılı, Türkiye’de erken çocukluk eğitimi politikaları açısından önemli bir kırılma noktası olarak değerlendirilebilir. Bu dönemde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eş zamanlı olarak iki farklı Okul Öncesi Eğitim Programı uygulamaya konmuştur. Bunlardan ilki, önceki programların devamı niteliğinde gelişim temelli Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE) Okul Öncesi Eğitim Programı’dır (2024). Diğeri ise beceriler örgüsü temelli Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Okul Öncesi Eğitim Programı’dır. (MEB, 2024a; MEB, 2024b; MEB, 2024c).

EÇE Öncesi Eğitim Programı, 2013 programının sadeleştirilmiş bir versiyonu olarak geliştirilmiş; ilerlemecilik felsefesi ışığında çocuk merkezli, etkin öğrenmeye dayalı, gelişimsel (bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve değerler, hareket ve sağlık gelişim alanları) bir yaklaşıma sahiptir. Program, çoklu zekâ kuramı ve gelişimsel uygunluk ilkeleri üzerine inşa edilmiştir. Programın amacı, bireysel farklılıkları gözetken, demokratik bir öğrenme ortamı sağlamaktır (MEB, 2013; MEB, 2024a) Literatürde bu program, uygulayıcı dostu ve sadeleştirilmiş yapısıyla kolay adapte olunabilir bir model olarak değerlendirilmektedir (Kalaycı & Bayrakçı, 2025).

MEB okul öncesi eğitimde uzun süredir kullanılan gelişim temelli programın kapsamını güncelleme ve çağdaş öğrenme yaklaşımlarına uyum sağlayan daha bütüncül bir yapı oluşturma gereksinimi doğrultusunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni geliştirmiştir. Bu model, özellikle değişen öğrenen profili, 21. yüzyıl becerilerinin eğitim programlarına entegrasyonu ve değer eğitiminin sistematik bir çerçevede ele alınmasına duyulan ihtiyaç nedeniyle ortaya çıkmıştır. Program, “Anlayışa Dayalı Tasarım (Understanding by Design – UbD)” felsefesiyle yapılandırılmıştır. Aynı zamanda programda, çocuktan hareket ilkesi, çocuk merkezli, etkin öğrenmeye dayalı, beceriler örgüsü temelli ve Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin benimsendiği görülmektedir. Bu beceriler, öğrenme çıktısı odaklı bir sistematığın somut temsilidir (Akbaş, 2023; MEB, 2024b)

TYMM Programı'nın temel felsefesi, yukarıda da belirtildiği üzere anlayışa dayalı tasarım yaklaşımına dayanmaktadır. Bu felsefe doğrultusunda öğrenme, yalnızca bilgi edinme süreci değil; bilginin anlamlandırılması, içselleştirilmesi ve etik temellerle davranışa dönüştürülmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Program, öğrenme hedeflerinin açık ve ölçülebilir çıktılara dönüştürülmesini hedeflemekte; bireyin yalnızca akademik değil, aynı zamanda değer temelli ve sosyal gelişimini de öncelikli kılmaktadır. Bu yaklaşımın temelinde, çocukların bilgiyi yüzeysel olarak ezberlemeleri değil; kavramlar arası ilişki kurarak bilgiyi transfer edebilmeleri ve özgün bağlamlarda kullanabilmeleri vardır. Bu nedenle anlayışa dayalı tasarım yaklaşımı, özellikle 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında ve karmaşık düşünme becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkilidir. Programın yapısı, fen, matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, sanat, müzik, hareket ve sağlık gibi yedi temel alan becerisi çerçevesinde düzenlenmiştir. Her alan için ana öğrenme çıktıları ve bu çıktılara bağlı alt öğrenme çıktıları detaylandırılmıştır (Akbaş, 2023; Karataş, 2024; Korkut Ata, 2024; Kunt & Yılmaz-Bursa, 2024; McTighe & Seif, 2011; McTighe & Wiggins, 2005).

TYMM'nin öne çıkan bir diğer boyutu ise değer eğitimine yaklaşımıdır. Programda yer alan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile toplam 20 temel değer in ayda en az dört tanesinin öğrenme etkinliklerine entegre edilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2024b). Ancak literatürde bu modelin nasıl uygulanacağına ilişkin yeterli öğretim stratejilerinin ve örneklerinin bulunmaması eleştiri konusu olmuştur (AÇEV, 2024; TEDMEM, 2024). Kalaycı ve Bayrakçı (2025), öğretim yöntemlerine dair açıklamaların yetersizliğinin, uygulamada birlik sağlanmasını zorlaştırabileceğini belirtmektedir.

Eğitim programlarının değerlendirme süreçleri, sadece öğrenme çıktılarını değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin kendisini de izlemeyi ve desteklemeyi amaçlayan temel bir bileşen olarak önem taşımaktadır (Creswell, 2020). Programların etkililiğinin sağlanabilmesi için ölçme ve değerlendirme araçlarının sürece odaklanması ve çocukların çok yönlü gelişimlerinin sistematik biçimde izlenebilmesi gerekmektedir (McTighe & Seif, 2011). Bu bağlamda çağdaş eğitim anlayışları doğrultusunda geliştirilen programlar, performans ve süreç temelli ölçme araçlarına yer vererek öğrenmenin yalnızca ürün odaklı değil, aynı zamanda sürece yönelik değerlendirilmesini hedeflemektedir (MEB, 2024a; MEB, 2024b). Değerlendirme, öğretim sürecinin etkililiğini belirlemeye yardımcı olurken, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor gelişim alanlarındaki ilerlemelerini de izleyebilen kapsamlı ve bütüncül bir yapı sunmalıdır (Akbaş, 2023; Kazu & Kaya, 2024).

2024 yılında Türkiye’de eş zamanlı olarak uygulamaya alınan bu iki Okul Öncesi Eğitim Programı arasında hem kuramsal hem de pratik düzeyde belirgin farklılıklar mevcuttur. Ortaya çıkan bu farklılıklar, özellikle uygulamada görev yapan öğretmenler ve politika yapıcılar açısından çeşitli belirsizlikler yaratmakta ve her iki programın bütüncül olarak nasıl değerlendirileceğine ilişkin ihtiyaçları artırmaktadır. TYMM, beceri ve değer temelli, disiplinler arası ve yapılandırılmış bir yaklaşım benimserken; EÇE programı gelişim alanlarına dayalı, sade, esnek ve öğretmen inisiyatifini önceleyen bir sistem sunmaktadır. Bu farklılıklar, içerik düzeni, öğretim yöntemleri, planlama süreçleri ve değerlendirme yaklaşımlarında açık bir biçimde görülmektedir. Ancak iki programın uygulamada nasıl farklılık gösterdiği, hangi yönlerinin daha etkili olduğu ve eğitim hedeflerine ne ölçüde hizmet ettiği konusunda literatürde bütüncül bir değerlendirme henüz sınırlıdır. Alan yazınında TYMM programını çeşitli açılardan ele alan çalışmalar mevcuttur. Örneğin Taş vd., (2024), TYMM programını program öğeleri bağlamında inceleyerek programın yapısal bileşenlerini ortaya koymuştur. Aydın (2025), TYMM öğretmen kılavuzlarındaki farklılaştırma uygulamalarını analiz etmiş, ancak programın felsefi ve pedagojik bütünlüğüne sınırlı düzeyde değinmiştir. EÇE ve diğer önceki programlara yönelik karşılaştırmalı bir analiz sunan Keser ve diğerleri (2023), 2013’ten günümüze değişimleri değerlendirmiş ancak iki programın öğretim süreci, değer eğitimi entegrasyonu ve değerlendirme sistematığı arasındaki ilişkilere bütüncül şekilde yer vermemiştir. Ayrıca Orhan vd., (2025), TYMM ve EÇE programlarını okul dışı öğrenme ortamları açısından

karşılaştırmış; fakat programların kuramsal temelleri, kazanım-çıktı yapıları ve uygulama süreçleri arasındaki bütünsel farkları kapsamamıştır. TYMM ve EÇE Okul Öncesi Eğitim Programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın, literatüre özgün katkısı, söz konusu araştırmaların aksine TYMM ve EÇE programlarını yalnızca tek bir boyut üzerinden değil; eğitim felsefesi, içerik düzeni, öğrenme-öğretme süreçleri, değer eğitimi yaklaşımı, farklılaştırma uygulamaları, planlama dokümanları ve değerlendirme araçları gibi çok boyutlu öğeler üzerinden sistematik biçimde karşılaştırmasıdır. Böylece araştırma hem uygulayıcılara hem politika yapıcılara hem de araştırmacılara yönelik kapsamlı, bütüncül ve güncel bir çerçeve sunmaktadır.

Bu araştırma, söz konusu eksikliği gidermek amacıyla TYMM ve EÇE programlarını yalnızca içerik ve hedef düzeyinde değil; özellikle eğitim felsefesi, öğretme-öğrenme süreçleri, değer eğitimi entegrasyonu ve ölçme-değerlendirme sistematigi gibi çok boyutlu bir yaklaşımla incelemekte ve böylece literatürdeki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Çalışma, programların güçlü ve zayıf yönlerini sistematik bir biçimde ortaya koyarak, okul öncesi eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik uygulayıcılara ve politika yapıcılara kapsamlı ve bütüncül bir rehber sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yürürlüğe konulan EÇE Okul Öncesi Eğitim Programı ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nı karşılaştırmayı amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırmada nitel desenlerden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, belirli bir araştırma problemine ilişkin yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesi, çözümlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir yöntemdir (Bowen, 2009; Sak vd., 2021; Yıldırım & Şimşek, 2022). Bu yöntem, özellikle program geliştirme ve eğitim politikası analizlerinde geniş kapsamlı ve çok boyutlu değerlendirmeler yapılmasına imkân sağlamaktadır. Böylelikle iki programın felsefesi, hedef yapısı, içerik düzeni, öğretim süreçleri ve değerlendirme anlayışları bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır.

Veri Kaynakları ve İnceleme Kapsamı

Araştırmanın veri setini, Millî Eğitim Bakanlığının resmî internet sitelerinde yayımlanan EÇE Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) oluşturmaktadır. Bu iki program, araştırmanın amacına doğrudan karşılık gelmesi nedeniyle ölçüt örneklem yaklaşımıyla seçilmiştir. Ölçüt örneklem, belirli özelliklere sahip doküman ya da materyallerin seçilerek araştırmanın amacına hizmet eden nitel verilerin elde edilmesini sağlayan bir örnekleme stratejisidir (Creswell, 2020; Güler & İlhan, 2021). Çalışmada ele alınan programlar, Türkiye’de aynı yıl içinde uygulamaya konulan ve okul öncesi eğitimde farklı kuramsal temellere dayanan iki ayrı yaklaşımı temsil etmesi bakımından araştırmanın inceleme kapsamına alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında incelenen program dokümanları, MEB tarafından yayımlanan resmî PDF dosyaları aracılığıyla temin edilmiştir:

- EÇE Okul Öncesi Eğitim Programı
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı

Bunlara ek olarak programların tarihsel gelişimi ve kuramsal temelleriyle ilgili bilimsel kaynaklar yardımcı veri olarak kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen, literatüre dayalı bir doküman inceleme formu aracılığıyla her iki program beş temel başlık altında değerlendirilmiştir:

- Eğitim programının felsefi yapısı ve ilkeleri
- Hedefler ve kavramsal çerçeve
- İçerik düzeni ve öğrenme çıktıları
- Öğretme–öğrenme süreçleri ve etkinlik yapıları
- Ölçme ve değerlendirme sistemi

Verilerin analizinde betimsel analiz ve tematik analiz teknikleri birlikte kullanılmıştır. Betimsel analiz sürecinde program dokümanlarından elde edilen bilgiler ilgili temalar altında düzenlenmiş; tematik analizde ise TYMM ve EÇE programlarının ortak ve ayrışan yönleri sistematik biçimde yorumlanmıştır (Creswell, 2020; Sak vd., 2021)

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kullanılan dokümanların resmî, güncel ve özgün olması, geçerliğin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Doküman analizinde geçerlik, belgenin sunduğu bilgi ile araştırmacının belgeyi yorumlama biçimi arasındaki tutarlılığa bağlıdır (Karasar, 2023). Bu doğrultuda araştırma sürecinde güvenilir veriler elde edilmesi amacıyla tüm dokümanlar öncelikle araştırmacı tarafından bağımsız biçimde kodlanmıştır. Ardından, kodlanan verilerin %30'luk bölümü iki farklı üniversiteden profesör ünvanlı bağımsız kodlayıcılar tarafından tekrar kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum düzeyi incelenmiştir. Doküman analizinde kodlayıcılar arası güvenirliliğin belirlenmesinde yaygın olarak kullanılan Cohen'in kappa katsayısı (κ) SPSS programı aracılığıyla hesaplanmış; elde edilen $\kappa = .992$ değeri “neredeyse mükemmel uyum” düzeyine işaret etmiştir (Cohen, 1960; Landis & Koch, 1977; McHugh, 2012). Bu sonuç, kodlama sürecinin yüksek düzeyde tutarlı olduğunu ve araştırma bulgularının güvenirliliğini desteklediğini göstermektedir.

Etik Hususlar

Araştırma kapsamında kullanılan belgeler kamuya açık ve resmî kaynaklardır. Bu nedenle bireysel veri toplanmamış, herhangi bir etik kurul onayına ihtiyaç duyulmamıştır. Ancak tüm süreç boyunca akademik etik ilkelerine bağlı kalınmış ve kaynak gösterme kurallarına riayet edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler, betimsel analiz ve tematik analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiş ve bulgular sistematik biçimde sunulmuştur. Okul Öncesi Eğitim Programlarının biçimsel karşılaştırılmasına ilişkin bulgular: programın felsefesi; Türk millî eğitimin amaçları; okul öncesi eğitimin amaçları, temel ilkeleri, önemi, tarihçesi; Okul Öncesi Eğitim Programının tanıtımı, temel özellikleri, çocukların gelişim alanları ve özellikleri, beceri alanları, kazanım ve göstergeler/öğrenme çıktıları ve alt öğrenme çıktıları, planlanma, uygulanması, çocuğu tanıma, değerlendirme, raporlama; uyarılama farklılaştırma, karşılaştırılmasına ilişkin bulgular hazırlanırken eğitim programlarının içindekiler bölümü, programların amaçları, programların perspektifi ve uygulama esasları incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Okul Öncesi Eğitim Programlarının içindekiler başlığına yönelik yapılan karşılaştırmaya ilişkin hazırlanan Tablo 1 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1

Okul Öncesi Eğitim Programlarının İçindekiler Başlığının Karşılaştırılması

İçindekiler	EÇE	TYMM
Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları	✓	
Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	✓	✓
Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri/Açıklamaları	✓	✓
Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihçesi	✓	
Okul Öncesi Eğitim Programı’nın Tanıtımı	✓	✓
Gelişim Özellikleri, Kazanımlar ve Göstergeleri	✓	
Okul Öncesi Eğitim Programı Alan Becerileri, Öğrenme Çıktıları ve Alt Öğrenme Çıktıları		✓
Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri		✓
Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Kavramsal Beceriler		✓
Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Eğilimler		✓
Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi		✓
Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Okuryazarlık Becerileri		✓
Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Kavramlar		✓
Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri		✓
Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Farklılaştırma		✓
Okul Öncesi Eğitim Programı’nın Planlanması ve Uygulanması	✓	✓
Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Öğrenme Ortamları	✓	✓
Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Çocuğu Tanıma, Değerlendirme ve Raporlama	✓	✓

İçindekiler	EÇE	TYMM
Ekler	✓	✓
Gelişim ve Öğrenme İzleme Formu	✓	
Gelişim Raporu	✓	
Aylık Eğitim Planı Formatı	✓	✓
Günlük Eğitim Planı Formatı	✓	✓
Günlük Eğitim Planı Örneği	✓	✓
Kavram Listesi	✓	✓
Değerler Listesi	✓	✓
Belirli Gün ve Haftalar	✓	✓
Okul Dışı Öğrenme Etkinliği Planı ve Etkinlik Örneği	✓	✓
Gelişime Uygun Uygulamalar ve Etkinlik Örnekleri	✓	
Eğitim Öğretim Sürecinde Doldurulacak Formlar Listesi	✓	
Aile/Toplum Katılımlı Etkinlik Örnekleri	✓	
Okul Öncesi Eğitim Programı Alan Matrisleri		✓
Beceri Gözlem Formu		✓
Anekdot Kayıt Formu		✓
Beceri Edinim Raporu		✓
Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu	✓	✓
Aile Katılımı Tercih Formu	✓	✓
Soysal Duygusal Öğrenme Becerileri Tabloları		✓
Erdem-Değer-Eylem Tabloları		✓
Eğilimler		✓
Okuryazarlık Tabloları		✓
Kavramsal Beceriler Tabloları		✓
Aylık Plan Kontrol Çizelgesi		✓

Tablo 1’de görüldüğü gibi EÇE programı ile TYMM programı içindekiler bölümünde benzerlikler ve farklılıklar vardır. Her iki programda da okul öncesi eğitimin amaçları, temel ilkeleri, tanıtımı, planlanma ve uygulama, öğrenme ortamları, çocuğu tanıma ve değerlendirme ve ekler başlıklarına yer verilmiştir. EÇE’de, Türk millî eğitiminin genel amaçları, Türkiye’de uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının tarihçesi, gelişim özellikleri, kazanımlar ve göstergeler başlıkları bulunurken; TYMM programında ise alan becerileri, öğrenme çıktıları ve alt öğrenme çıktıları, sosyal duygusal öğrenme becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, okuryazarlık becerileri, kavramlar, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ve farklılaştırma başlıkları bulunmaktadır.

Ekler bölümü açısından her iki programda da benzer başlıklar bulunmakla birlikte içeriksel farklılıklar dikkat çekmektedir. Her iki programda aylık eğitim planı formatı, günlük eğitim planı formatı, günlük eğitim planı örneği, kavram listesi, değerler listesi, belirli gün ve haftalar, okul dışı öğrenme etkinliği planı ve etkinlik örneği, aile eğitimi ihtiyaç belirleme formu ve aile katılımı tercih formu başlıkları ortak olarak yer almaktadır. EÇE programında ayrıca gelişim ve öğrenme izleme formu, gelişim raporu, gelişime uygun uygulamalar ve etkinlik örnekleri, eğitim öğretim sürecinde doldurulacak formlar listesi ve aile/toplum katılımlı etkinlik örnekleri bulunmaktadır. Buna karşılık TYMM programında Okul Öncesi Eğitim Programı alan matrisleri, beceri gözlem formu, anekdot kayıt formu, beceri edinim raporu, sosyal duygusal öğrenme becerileri tabloları, erdem-değer-eylem tabloları, eğilimler, okuryazarlık tabloları, kavramsal beceriler tabloları ve aylık plan kontrol çizelgesi gibi çağdaş ölçme, değerlendirme ve planlama araçları yer almaktadır.

Okul öncesi eğitime yönelik dünyada kabul görmüş gelişim temelli (High/Scope Eğitim Yaklaşımı) ve beceri temelli (Primary Years Program – İlk Yıllar Programı) farklı program yaklaşımları vardır. Bu yaklaşımlar çocuklardaki bazı özelliklere odaklanır ve onlarda belirli davranışları teşvik etmeyi hedefler (Balaban-Dağal, 2019). Ülkemizde ise EÇE programının yapısal özelliği “High/Scope Eğitim Yaklaşımı”na, TYMM programının ise “Primary Years Program–İlk Yıllar Programı”na benzerliği anlaşılmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Programlarının gelişim ve beceriye yönelik yapılan karşılaştırmaya ilişkin hazırlanan Tablo 2 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2*Okul Öncesi Eğitim Programlarının Gelişim ve Beceri Açısından Karşılaştırılması*

Boyut	Gelişim Temelli Program (EÇE)	Beceri Temelli Program (TYMM)
Kuramsal Temel	Piaget'in yapılandırmacı kuramına dayanır.	Disiplinler arası ve kavramsal öğrenmeye dayalı küresel bir yaklaşım
Temel Felsefe	Oyun temelli öğrenme ile gelişim alanlarının desteklenmesi	21. yüzyıl becerileri ve öğrenen profili çerçevesinde öğrenmenin inşası
Kültürel Yaklaşım	Yerel toplumsal normlara uyum sağlar.	Kültürler arası anlayışı, küresel vatandaşlığı destekler.
Disiplinler Arası Yaklaşım	Sınırlı ve etkinlik temelli bağlantılar	Sorgulama temalarıyla bütünlüklük disiplinler arası model
Çocuk Hakları ve Katılımı	Günlük rutinler ve seçim zamanı ile çocuğun katılımı teşvik edilir.	Öğrenme sürecine aktif çocuk katılımı, karar süreçlerine dâhil olma
İçerik Yapısı	Gelişim alanlarına (bilişsel, motor, dil, sosyal) göre kazanımlar	Transdisipliner temalar, beceri ve değer odaklı içerik
Öğrenme Yöntemi	Keşfetmeye ve deneyime dayalı, oyun merkezli öğrenme	Sorgulama temelli, disiplinler arası bağlantılara dayalı öğrenme
Öğrenme Süreci	Planla-uygula-değerlendir döngüsü	Sorgulama üniteleriyle kavramsal çerçevede proje tabanlı öğrenme
Öğretmen Rolü	Kolaylaştırıcı, gözlemci, yönlendirmeden çok destekleyici	Rehber, sorgulayıcı, aktif planlayıcı ve değerlendirci
Aile Katılımı	Ev ziyaretleri, veli toplantıları, bilgilendirme notları	Aileler öğrenme sürecinin parçasıdır; etkileşimli projelere katılım sağlarlar.
Değerlendirme	Gelişim formları, gözlem listeleri, bireysel ilerleme kayıtları	Rubrikler, çocukların öz değerlendirmeleri, sunumlar ve yansıtma günlükleri
Ölçülebilirlik	Gözleme ve gelişimsel kazanım takibine dayanır.	Performans görevleri ve değerlendirme kriterleriyle sistemli takip
Teknoloji Kullanımı	Sınırlı, gelişim düzeyine uygun araçlarla deneyimleme	Dijital okuryazarlık ve teknoloji entegrasyonu temel bir bileşendir.
Profesyonel Gelişim	Uygulayıcı eğitimi yerel düzeyde, sınırlı kaynaklı	Sürekli mesleki gelişim, uluslararası ağlar ve eğitimci iş birlikleri desteklenir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi “Gelişim Temelli Program (EÇE)” ile “Beceri Temelli Program (TYMM)” arasındaki karşılaştırmada;

Gelişim Temelli Program olan EÇE, Piaget’in yapılandırmacı kuramına dayanırken; Beceri Temelli Program olan TYMM, disiplinler arası ve kavramsal öğrenmeye dayalı küresel bir yaklaşımı esas alır. EÇE’nin temel felsefesi oyun temelli öğrenme ile gelişim alanlarının desteklenmesine dayanırken, TYMM’nin felsefesi 21. yüzyıl becerileri ve öğrenen profili çerçevesinde öğrenmenin inşasına yöneliktir. EÇE yerel toplumsal normlara uyum sağlarken; TYMM, kültürler arası anlayış ve küresel vatandaşlığı destekler. Disiplinler arası yaklaşıma bakıldığında, EÇE sınırlı ve etkinlik temelli bağlantılara yer verirken, TYMM sorgulama temalarıyla bütünleşik bir disiplinler arası modeli benimser. Çocuk hakları ve katılımı bağlamında EÇE, günlük rutinler ve seçim zamanı ile çocuğun katılımını teşvik ederken; TYMM, öğrenme sürecine aktif çocuk katılımını ve karar süreçlerine dâhil olmayı vurgular. İçerik yapısı bakımından EÇE, gelişim alanlarına (bilişsel, motor, dil, sosyal) göre kazanımlara odaklanırken; TYMM transdisipliner temalarla beceri ve değer odaklı içerik sunar. Öğrenme yöntemi açısından EÇE keşfetmeye ve deneyime dayalı oyun merkezli öğrenme modelini benimserken, TYMM sorgulama temelli, disiplinler arası bağlantılara dayalı bir öğrenme yöntemine sahiptir. Öğrenme sürecinde EÇE, planla–uygula–değerlendir döngüsünü takip ederken; TYMM, sorgulama üniteleriyle kavramsal çerçevede proje tabanlı öğrenmeyi esas alır. EÇE’de öğretmen kolaylaştırıcı, gözlemci ve yönlendirmeden çok destekleyici bir rol üstlenirken; TYMM’de öğretmen, rehber, sorgulayıcı, aktif planlayıcı ve değerlendirmeci rolündedir. Aile katılımı EÇE’de ev ziyaretleri, veli toplantıları ve bilgilendirme notlarıyla sağlanırken; TYMM’de aileler öğrenme sürecinin parçası olup etkileşimli projelere katılım sağlar. Değerlendirme EÇE’de gelişim formları, gözlem listeleri ve bireysel ilerleme kayıtlarıyla yapılırken; TYMM, rubrikler, çocukların öz değerlendirmeleri, sunumlar ve yansıtma günlüklerini kullanır. Ölçülebilirlik EÇE’de gözleme ve gelişimsel kazanım takibine dayanırken; TYMM performans görevleri ve değerlendirme kriterleriyle sistemli takibe olanak tanır. Teknoloji kullanımı açısından EÇE sınırlı, gelişim düzeyine uygun araçlarla deneyimleme sağlarken; TYMM dijital okuryazarlık ve teknoloji entegrasyonunu temel bir bileşen olarak görür. Son olarak profesyonel gelişim EÇE’de yerel düzeyde sınırlı kaynaklarla yürütülürken; TYMM sürekli mesleki gelişim, uluslararası ağlar ve eğitimci işbirlikleri ile desteklenir.

Okul Öncesi Eğitim Programlarının Türk millî eğitiminin genel amaçları ve okul öncesi eğitimin amaçları yönelik yapılan karşılaştırmaya ilişkin hazırlanan Tablo 3 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3

Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Okul Öncesi Eğitimin Amaçları Yönünden Karşılaştırılması

	EÇE	TYMM
Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları	Programda metin açık şekilde ifade edilmiştir.	TYMM Ortak Metin’de ifade edilmiş, 1739 sayılı Kanun’un genel amaç ve ilkelerine bağlı olduğu belirtilmiştir.
Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimlerini desteklemek ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak Toplumsal hayata uyum sağlamalarını desteklemek Onları ilkokula hazırlamak Şartları elverişsiz olan çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı sunmak Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak	Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak Toplumsal hayata uyum sağlamalarını desteklemek Onları ilköğretime hazırlamak Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak

Tablo 3 incelendiğinde, Türk millî eğitiminin genel amaçlarının her iki program için de ortak bir yasal dayanak oluşturduğu görülmektedir. EÇE programında bu amaçlar açık şekilde ifade edilirken, TYMM programında ise bu amaçlar TYMM Ortak Metin’de belirtildiği üzere 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun genel amaç ve temel ilkeleri çerçevesinde programın temel dayanaklarından biri olarak yer almaktadır. Her iki program da Türk millî eğitiminin amaçlarını temel alırken, okul öncesi eğitimin amaçları açısından da büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Her iki programda da çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve dil gelişimlerinin desteklenmesi, toplumsal uyuma katkı sağlanması, yaşam boyu öğrenme için gerekli becerilerin kazandırılması ve ilkokula hazırlık gibi ortak hedefler bulunmaktadır. Bununla birlikte TYMM programı, bu amaçları beceri ve değer temelli yaklaşım doğrultusunda bütüncül öğrenme süreçleriyle ilişkilendirirken; EÇE programı gelişimsel uygunluk, esneklik ve öğretmen inisiyatifini önceleyen bir yapı sunmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Programlarının temel ilkelerine yönelik yapılan karşılaştırmaya ilişkin hazırlanan Tablo 4 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4

Okul Öncesi Eğitim Programlarının Temel İlkeleri Yönünden Karşılaştırılması

	EÇE	TYMM
Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri	26 Madde	26 Madde (Açıklamalı)

Tablo 4’te görüldüğü gibi Okul Öncesi Eğitim Programlarının temel ilkeleri EÇE’de ve TYMM’de 26 madde olarak alınmıştır. Fakat TYMM’de temel ilkelerin açıklamasına yer verilmiştir. Programların temel ilkeleri karşılaştırıldığında, her iki programın çocuk merkezli bir yaklaşımı benimsediği ve çocukların bireysel farklılıklarına saygı gösterilmesi gerektiği ortak bir prensip olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, çağdaş eğitim anlayışlarının ortak bir paydası olan bireyin gelişim özelliklerine uygun eğitim sunulması ilkesinin her iki programda da önemsendiğini göstermektedir. Ayrıca hem EÇE hem de TYMM programları aile katılımının önemine vurgu yapmakta, öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi ve demokratik değerlerin erken çocukluk eğitimine entegrasyonu konularında benzer bir yaklaşım sergilemektedir. Sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesi, çevresel duyarlılığın kazandırılması ve kültürel değerlerin benimsetilmesi her

iki programın ortak ilkeleri arasında yer almaktadır. Ancak programlar arasında önemli felsefi ve yapısal farklılıklar da dikkat çekmektedir. EÇE’de okul öncesi eğitimin temel ilkelerini belirlerken ağırlıklı olarak çocuk merkezli, gelişimsel uygunluk, bütüncül gelişim, oyun temelli öğrenme, demokratik ortam, ailenin eğitime katılımı ve fırsat eşitliği gibi pedagojik yaklaşımları esas alır. Öne çıkan ilkelerden bazıları şunlardır: eğitimde bireysel farklılıklara saygı, etkin katılım, yaşantı yoluyla öğrenme, ailenin sürece dâhil edilmesi, oyun yoluyla öğrenmenin merkezde olması, sosyal-duygusal gelişime özel vurgu, Türk millî kültürüne ve evrensel değerlere bağlılık şeklinde sıralanabilir. TYMM, temel ilkelerini anlayışa dayalı tasarım kuramı çerçevesinde yapılandırmıştır. Bu yaklaşımla sadece gelişim değil, aynı zamanda anlam kurma, değerlerle bütünleşme ve ahlaki eylem boyutları da temel alınmıştır. Öne çıkan temel ilkeler: öğrenmenin sadece kazanım değil, anlayış ve davranış dönüşümüne dayalı olması, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile öğrenmeye etik boyut kazandırılması, öğrenme sürecinin yapılandırılmış öğrenme çıktıları üzerinden planlanması, alan becerileri çerçevesinde disiplinler arası bağlam kurulması, çocukların gelişimsel ritmine uygun ama beceri ve performans takibi temelli değerlendirme, okuryazarlık, farklılaştırma, açık hava öğrenmesi ve eğilimler gibi çağdaş kavramlara açıklık boyutları temel alınmıştır. EÇE daha çok pedagojik kökleri güçlü, gelişim temelli bir yapı sunarken; TYMM çağın gereklerine uygun olarak beceri, değer ve anlamlandırma odaklı yenilikçi bir model ortaya koymaktadır. Temel ilkeler bağlamında her iki programda da çocuğun merkeze alınması ortak bir unsur olmakla birlikte, TYMM’nin temel ilkeleri daha sistematik, ölçülebilir ve felsefi derinliği olan bir bütünlük içinde ele alınmıştır.

Ayrıca yukarıda belirtilen ilkeler felsefesinde EÇE programında “Okul Öncesi Eğitim Programı’nın Temel Özellikler” başlığı altında: çocuk merkezli olması; çocukların öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlaması; esnek, sarmal, eklektik olması; onların toplumsal hayata uyum sağlamalarını desteklemesi, onları ilkokula hazırlaması, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlaması; çocukta olumlu bakış açısını desteklemesi; oyun temelli, çocuğu bütüncül olarak hedef alan, duyarlı dönemleri dikkate alan, çocukların gelişimsel olarak bir üst aşamaya ilerlemelerini sağlayacak deneyimler sunan, yaratıcılığın geliştirilmesi ön plana alan, günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eden; temaların/konuların amaç olmadığı, araç olduğu; öğrenme merkezlerine, rehberlik hizmetlerine

önem veren; öğretmenin rehber olduğu, farklı stratejiler kullanmayı gerektiren, değerlendirme sürecinin çok yönlü olduğu; kapsayıcı, özel gereksinimli çocuklar için uygulamalara yer veren; keşfederek öğrenmenin öncelikli olduğu; aile eğitimi ve katılımının önemli olduğu; kültürel ve evrensel değerleri dikkate aldığı açıklamalarıyla bildirilmiştir. TYMM de bu başlık bulunmamaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Programlarının gelişim alanları, alan becerileri ve kazanım ve göstergeler ile öğrenme çıktıları ve alt öğrenme çıktılarına yönelik yapılan karşılaştırmaya ilişkin hazırlanan Tablo 5 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5

Okul Öncesi Eğitim Programlarının Gelişim Alanları, Alan Becerileri ve Kazanım ve Göstergeler ile Öğrenme Çıktıları ve Alt Öğrenme Çıktıları Yönünden Karşılaştırılması

Gelişim Alanları/Alan Becerileri	Kazanım Öğrenme Çıktısı	EÇE	TYMM
Bilişsel Gelişim Özellikleri	Kazanım	28	
	Gösterge	145	
Dil Gelişim Özellikleri	Kazanım	13	
	Gösterge	91	
Fiziksel Gelişim ve Sağlık Özellikleri	Kazanım	23	
	Gösterge	159	
	Kazanım	22	
Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri ve Değerler	Gösterge	129	
	Öğrenme Çıktısı		18
Türkçe Alan Becerileri	Alt Öğrenme Çıktısı		69
	Öğrenme Çıktısı		14
Matematik Alan Becerileri	Alt Öğrenme Çıktısı		49
	Öğrenme Çıktısı		10
Fen Alan Becerileri	Alt Öğrenme Çıktısı		48

Gelişim Alanları/Alan Becerileri	Kazanım Öğrenme Çıktısı	EÇE	TYMM
	Öğrenme Çıktısı		22
Sosyal Alan Becerileri	Alt Öğrenme Çıktısı		45
	Öğrenme Çıktısı		14
Hareket ve Sağlık Alan Becerileri	Alt Öğrenme Çıktısı		48
	Öğrenme Çıktısı		4
Sanat Alan Becerileri	Alt Öğrenme Çıktısı		45
	Öğrenme Çıktısı		16
Müzik Alan Becerileri	Alt Öğrenme Çıktısı		45

Tablo 5’te görüldüğü gibi EÇE programı ve TYMM programı, gelişim alanları ve öğrenme çıktıları açısından farklı yapı ve terminolojiye sahiptir. EÇE programında “kazanım ve göstergeler” yaklaşımı benimsenirken, TYMM programında “öğrenme çıktıları ve alt öğrenme çıktıları” terimleri kullanılmaktadır. EÇE programı, gelişim alanlarına dayalı bir yapı sunmakta ve dil, bilişsel, sosyal-duygusal gelişim/değerler ve fiziksel gelişim ve sağlık gibi alanları temel almaktadır. Bu programda bilişsel gelişim alanında 28 kazanım ve 145 gösterge, dil gelişim alanında 13 kazanım ve 91 gösterge, sosyal-duygusal gelişim ve değerlerde 22 kazanım ve 129 gösterge, fiziksel gelişim ve sağlık alanında ise 23 kazanım ve 159 gösterge yer almaktadır. TYMM programı ise anlayışa dayalı tasarım yaklaşımına dayalı olarak alan becerileri çerçevesinde öğrenme çıktıları ve alt öğrenme çıktıları sunmaktadır. Programda Türkçe alan becerilerinden 18 ana öğrenme çıktısı ve 69 alt öğrenme çıktısı; matematik alan becerilerinden 14 ana öğrenme çıktısı ve 49 alt öğrenme çıktısı; fen alan becerilerinden 10 ana öğrenme çıktısı ve 48 alt öğrenme çıktısı; sosyal alan becerilerinden 22 ana öğrenme çıktısı ve 45 alt öğrenme çıktısı; hareket ve sağlık alan becerilerinden 14 ana öğrenme çıktısı ve 48 alt öğrenme çıktısı; sanat alan becerilerinden 4 ana öğrenme çıktısı ve 45 alt öğrenme çıktısı; müzik alan becerilerinden ise 16 ana öğrenme çıktısı ve 45 alt öğrenme çıktısı yer almaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Programlarının aylık plan formatlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan karşılaştırmaya ilişkin hazırlanan Tablo 6 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 6*Okul Öncesi Eğitim Programlarının Aylık Plan Formatlarının Karşılaştırılması*

	EÇE	TYMM
Aylık Plan Formatı	Okul adı	
	Ay	
	Yıl	
	Yaş grubu	
	Öğretmen adı	
	Kazanımlar ve göstergeler	Alan becerileri
	Kavramlar	Kavramsal beceriler
	Belirli gün ve haftalar	Eğilimler
	Okul dışı öğrenme etkinliği	Programlar arası bileşenler
	Aile/toplum katılımı	Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri
	Değerlendirme	İçerik çerçevesi
		Öğrenme kanıtları (değerlendirme)
		Öğretme-öğrenme yaşantıları
		Farklılaştırma
		Aile/toplum katılımı
		Öğretmen yansıtmaları

Tablo 6’da EÇE programı ve TYMM programının aylık plan formatları karşılaştırıldığında, her iki programın da eğitim sürecinin aylık düzeyde sistematik olarak planlanmasını sağladığı görülmektedir. Her iki programda da aylık plan formatı; öğretmenin eğitim sürecini organize etmesine, etkinlikleri sistematik bir şekilde düzenlemesine ve öğrenme hedeflerini takip etmesine olanak tanımaktadır. EÇE programında aylık plan formatı, öğretmenlerin eğitim

planlamasında kullanabileceği klasik yapıdadır. Format; okul adı, ay, yıl, yaş grubu, öğretmen adı, kazanımlar ve göstergeler, kavramlar, belirli gün ve haftalar, okul dışı öğrenme etkinlikleri, aile/toplum katılımı, değerlendirme gibi başlıklardan oluşmaktadır. Bu format, öğretmenin planlama sürecini kolaylaştırırken çocukların gelişimsel özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun etkinliklerin planlanmasına olanak sağlamaktadır. TYMM programında ise aylık plan formatı, anlayışa dayalı tasarım yaklaşımına uygun bir yapı sunmaktadır. Format; alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, programlar arası bileşenler, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, içerik çerçevesi, öğrenme kanıtları (değerlendirme), öğretme-öğrenme yaşantıları, farklılaştırma ve aile/toplum katılımı, öğretmen yansımaları gibi başlıklardan oluşmaktadır. Her iki programın aylık plan formatı, eğitimde süreklilik ve sistematiklik sağlamak, öğretmenlere rehberlik etmek ve çocukların gelişimini çok boyutlu olarak desteklemek amacıyla geliştirilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Programlarının günlük plan formatlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan karşılaştırmaya ilişkin hazırlanan Tablo 7 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 7*Okul Öncesi Eğitim Programlarının Günlük Plan Formatlarının Karşılaştırılması*

	EÇE	TYMM
	Okul adı	
	Yaş grubu	Yaş grubu
	Öğretmen adı	
	Kazanımlar ve göstergeler	Alan becerileri
Günlük Plan Formatı	Kavramlar	Kavramsal beceriler
	Öğrenme süreci	Eğilimler
	Öğrenme merkezlerinde oyun/açık alanda oyun	Programlar arası bileşenler
	Toplanma, temizlik, kahvaltı, geçişler	Öğrenme çıktıları
	Öğrenme merkezlerinde oyun/açık alanda oyun	İçerik çerçevesi
	Değerlendirme	Öğrenme-öğretme uygulamaları
	Aile/toplum katılımı	Farklılaştırma
		Aile/toplum katılımı

Tablo 7’de görüldüğü gibi EÇE programı ve TYMM programının “Günlük Plan Formatları” karşılaştırıldığında, her iki programın da eğitim sürecini planlama açısından yapılandırılmış bir yaklaşım sunduğu görülmektedir. EÇE programında “Günlük Plan Formatı” öğretmenin etkinlikleri planlamasına yardımcı olacak şekilde yapılandırılmıştır. Format; kazanımlar ve göstergeler, kavramlar, öğrenme süreci, öğrenme merkezlerinde oyun/açık alanda oyun, toplanma, temizlik, kahvaltı, geçişler, öğrenme merkezlerinde oyun/açık alanda oyun, değerlendirme, aile/toplum kriterlerini içermektedir. Ayrıca çocukların gelişim düzeyleri, bireysel farklılıkları ve grup özellikleri dikkate alınarak planlama yapılması hedeflenmiştir. Format, öğretmene uygulamada esneklik tanımakta ve günlük akışa göre

değişiklik yapmasına olanak sağlamaktadır. TYMM programında ise günlük plan formatı, anlayışa dayalı tasarım yaklaşımına uygun olarak öğrenme çıktıları ve alt öğrenme çıktıları temelinde yapılandırılmıştır. Format; yaş grubu, alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, programlar arası bileşenler, öğrenme çıktıları, içerik çerçevesi, öğrenme-öğretme uygulamaları, farklılaştırma, aile/toplum katılımı yöntemlerini kapsamaktadır. Ayrıca her etkinliğin çocukların anlam kurma, değerlerle bütünleşme ve davranışa dönüştürme süreçlerini desteklemesi hedeflenmiştir. TYMM'nin formatında disiplinler arası öğrenme, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve süreç odaklı değerlendirme ön plandadır. Her iki programda da günlük plan formatı, öğretmenin planlamayı sistematik ve etkili bir şekilde yapmasını sağlayan bir araç olarak yer almakta; öğretim sürecinin kalitesini artırmayı ve çocuğun gelişimini çok boyutlu olarak desteklemeyi amaçlamaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Programlarının etkinlik çeşitlerinin karşılaştırılmasına yönelik yapılan Tablo 8 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 8*Okul Öncesi Eğitim Programlarının Etkinlik Çeşitlerine Göre Karşılaştırılması*

	EÇE	TYMM
Bireysel Etkinlik	✓	✓
Küçük Grup Etkinliği	✓	✓
Büyük Grup Etkinliği	✓	✓
Bütünleştirilmiş Etkinlik	✓	✓
Etkinlik Çeşitleri	Drama Etkinliği	
	Erken Okuryazarlık Etkinliği	
	Oyun Etkinliği	
	Okul Dışı Öğrenme Etkinliği	
	Oyun Etkinliği	
	Matematik Etkinliği	Matematik Alanı Etkinliği
	Sanat Etkinliği	Sanat Alanı Etkinliği
	Türkçe Etkinliği	Türkçe Alanı Etkinliği
	Müzik Etkinliği	Müzik Alanı Etkinliği
	Fen Etkinliği	Fen Alanı Etkinliği
	Hareket Etkinliği	Hareket ve Sağlık Alanı Etkinliği
		Sosyal Alanı Etkinliği

Tablo 8’de görüldüğü gibi EÇE ve TYMM programları, etkinlik çeşitleri açısından benzerlikler ve farklılıklar barındırmaktadır. Her iki programda da bireysel, küçük grup ve büyük grup etkinliği ve bütünleştirilmiş etkinlik başlıklarına yer verilmektedir. Bu durum, farklı öğretim yöntemleri ve çocuk merkezli yaklaşımların ortak bir yönü olarak değerlendirilebilir. Ancak EÇE programında drama etkinliği, erken okuryazarlık etkinliği, oyun etkinliği ve okul dışı öğrenme etkinliği gibi temalar dikkat çekerken; TYMM programında bu başlıklar yer almamaktadır. TYMM programında ise bu etkinlik türlerinin yerine, disiplinler arası öğrenme bağlamında alan etkinliklerine vurgu yapılmaktadır. Matematik, sanat, Türkçe, müzik ve fen gibi alan etkinlikleri her iki programda da bulunmaktadır. Ancak TYMM programında bu etkinlikler alan bazlı şekilde, örneğin “Matematik Alanı Etkinliği”, “Sanat Alanı Etkinliği” gibi sistematik bir terminoloji ile ifade edilmiştir. Ayrıca TYMM programında sosyal alan etkinliği yer almakta olup, EÇE programında bu başlığa rastlanmamaktadır. TYMM’de “Hareket ve Sağlık Alanı Etkinliği” başlığı altında, EÇE’deki “Hareket Etkinliği” karşılığı yer almaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Programlarının öğrenme merkezleri açısından karşılaştırılmasına ilişkin hazırlanan Tablo 9 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 9

Okul Öncesi Eğitim Programlarının Öğrenme Merkezleri Açısından Karşılaştırılması

	EÇE	TYMM
Öğrenme Merkezleri	Blok Merkezi	Blok Merkezi
	Müzik Merkezi	Müzik Merkezi
	Sanat Merkezi	Sanat Merkezi
	Fen Merkezi	Fen Merkezi
	Dramatik Oyun Merkezi	Dramatik Oyun Merkezi
	Matematik Merkezi	Matematik Merkezi
	Okuma ve Dinleme Merkezi	
	Yazı Farkındalığı Merkezi	
		Erken Okur Yazarlık Merkezi
		Açık Hava Öğrenme Merkezi
		Kitap Merkezi

Tablo 9 incelendiğinde EÇE ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarının öğrenme merkezleri açısından hem ortak hem de farklı yönler içerdiği görülmektedir. Her iki programda da “Blok Merkezi, Müzik Merkezi, Sanat Merkezi, Fen Merkezi, Dramatik Oyun Merkezi ve Matematik Merkezi” yer almaktadır. Bu merkezler, çocukların çok yönlü gelişimini desteklemeye yönelik ortak alanlar olarak her iki programda da korunmuştur. Ancak EÇE programında bulunan “Okuma ve Dinleme Merkezi ile Yazı Farkındalığı Merkezi” TYMM programında aynı adlarla yer almamaktadır. Bununla birlikte TYMM’deki “Erken Okur Yazarlık Merkezi” yapı ve amaç bakımından EÇE programındaki “Yazı Farkındalığı Merkezi” ile büyük ölçüde benzer işlevi yerine getirmekte; çocuklarda yazıya hazırlık, harf farkındalığı ve okur-yazarlığa yönelik erken becerilerin desteklenmesini amaçlamaktadır. Öte yandan “Okuma ve Dinleme Merkezi” TYMM programında doğrudan karşılığı olan bir öğrenme merkezi olarak yer almamaktadır; ancak bu merkezin işlevleri TYMM’deki

“Kitap Merkezi” ile kısmen örtüşmektedir. TYMM programında ayrıca “Açık Hava Öğrenme Merkezi ve Kitap Merkezi” gibi farklı öğrenme merkezleri bulunmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Programlarında yer alan değerlerin karşılaştırılması ilişkin hazırlanan Tablo 10 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 10

Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yer Alan Değerlerin Karşılaştırılması

	EÇE	TYMM
Programlarda Yer Alan Değerlerin Karşılaştırılması	Özdenetim	
	Cömertlik	
	Dostluk	Dostluk
	Dürüstlük	Dürüstlük
	Merhamet	Merhamet
	Adalet	Adalet
	Sabır	Sabır
	Saygı	Saygı
	Sevgi	Sevgi
	Sorumluluk	Sorumluluk
	Vatanseverlik	Vatanseverlik
	Yardımseverlik	Yardımseverlik
		Aile bütünlüğü
		Çalışkanlık
		Duyarlılık
		Estetik
		Mahremiyet
		Mütevazılık
		Özgürlük
		Sağlıklı yaşam
		Tasarruf
		Temizlik

Tablo 10’da görüldüğü gibi EÇE ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarında yer alan değerler açısından benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Her iki programda “Dostluk, Dürüstlük, Merhamet, Adalet, Sorumluluk, Sevgi, Sabır, Saygı, Vatanseverlik ve Yardımseverlik” gibi temel değerlere yer verilmiştir. Bu değerler; çocukların kişilik gelişimini desteklemeyi, sosyal ilişkilerini güçlendirmeyi ve toplumsal uyumu artırmayı hedeflemektedir. EÇE programında “Cömertlik ve Öz Denetim” değerleri bulunurken, TYMM programında bu değerlere yer verilmemiştir. Buna karşılık TYMM programında “Çalışkanlık, Özgürlük, Duyarlılık, Aile Bütünlüğü, Estetik, Mahremiyet, Mütevazılık, Sağlıklı Yaşam, Tasarruf ve Temizlik” gibi çağdaş değerler öne çıkmaktadır. Bu durum, TYMM programının daha geniş bir değerler yelpazesi sunarak çocukların toplumsal yaşamda karşılaşılabileceği farklı durumlara uyum sağlamalarını hedeflediğini göstermektedir.

Okul Öncesi Eğitim Programlarında değerlendirme boyutları açısından karşılaştırılmasına ilişkin hazırlanan Tablo 11 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 11

Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirme Boyutları Açısından Karşılaştırılması

	EÇE	TYMM
Programlarda Değerlendirme Boyutları	Gelişim ve Öğrenme Gözlem Formu	
	Gelişim Raporu	
	Çocuk Gelişim ve Öğrenme Dosyası	
	Günlük Planda Değerlendirme	Günlük Planda Değerlendirme
	Aylık Planda Değerlendirme	Aylık Planda Değerlendirme
		Beceri Gözlem Formu
		Anekdöt Kayıt Formu
		Portfolyo Ürün Değerlendirmesi
		Beceri Edinim Raporu

Tablo 11’de görüldüğü gibi EÇE ve TYMM programları değerlendirme boyutlarında farklı yapılar sunmaktadır. Her iki programda “Günlük Planda

Değerlendirme ve Aylık Planda Değerlendirme” ortak boyutlar olarak bulunmaktadır. Ancak EÇE programı “Gelişim ve Öğrenme Gözlem Formu, Gelişim Raporu ve Çocuk Gelişim ve Öğrenme Dosyası” gibi gelişim takibini öne çıkaran araçlar sunarken; TYMM programı bu araçları içermemektedir. Buna karşılık TYMM programı “Beceri Gözlem Formu, Anekdöt Kayıt Formu, Portfolyo Ürün Değerlendirmesi ve Beceri Edinin Raporu” gibi performans temelli ve süreç odaklı değerlendirme araçlarını içermektedir. Bu durum, TYMM’nin değerlendirmede daha sistematik ve beceri odaklı bir yapı sunduğunu, EÇE programının ise gelişim takibine yönelik, daha geleneksel ve öğretmen gözlemine dayalı bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir. Sonuç olarak her iki program değerlendirme boyutunda çocukların gelişimini izlemeye ve planlamaya yönelik araçlar sunmakla birlikte, TYMM programının değerlendirme süreçlerinde daha çok performans ve ürün odaklı araçlar kullandığı, EÇE programının ise bireysel gelişim takibi üzerine kurulu bir yaklaşım sunduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ve Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE) programları, yapısal ve kuramsal özellikleri bakımından karşılaştırılmış ve iki program arasında belirgin farklılıklar olduğu görülmüştür. Bulgular, TYMM’nin öğrenme süreçlerini anlayışa dayalı tasarım (UbD) yaklaşımı doğrultusunda yapılandırıldığını, yani öğrenmeyi anlam kurma, bağlantı kurma ve öğrenilen bilgiyi yeni durumlara transfer etme süreçleri etrafında örgütlediğini ortaya koymaktadır. UbD’nin özellikle 21. yüzyıl öğrenme gereksinimlerine -kavramsal anlama, problem çözme, yaratıcı düşünme, üst düzey bilişsel beceriler- yönelik güçlü bir zemin sunduğu alan yazınında vurgulanmaktadır (McTighe & Seif, 2011; OECD, 2020; Wiggins & McTighe, 2005).

EÇE programının ise gelişim temelli yapısı nedeniyle öğrenme hedeflerini bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve fiziksel/motor gelişim alanları etrafında düzenleyen daha klasik ve davranışsal içerikli bir yapı sunduğu görülmektedir. Bu yaklaşım, 2013 programından itibaren devam eden gelişimsel uygunluk ve oyun temelli öğrenme ilkelerine dayanmakta olup literatürde programın “uygulaması kolay, sade ve öğretmen inisiyatifini destekleyen” bir model olarak tanımlandığı görülmektedir (Direk & Batmaz, 2024; Kalaycı & Bayrakçı, 2025). Bu nedenle EÇE’nin “geleneksel” niteliği, öğrenme süreçlerinin beceri entegrasyonundan çok gelişim alanlarına dayalı doğrusal bir yapı izlemesinden kaynaklanmaktadır.

TYMM ve EÇE Okul Öncesi Eğitim Programları; eğitim felsefesi, hedef yapısı, içerik düzeni, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme anlayışları bakımından karşılaştırmasının yapıldığı araştırmanın bulguları, önceki çalışmalarla büyük ölçüde uyumludur (Burger, 2010; McTighe & Seif, 2011; OECD, 2020; TEDMEM, 2024). Bununla birlikte TYMM’de öğretim yöntemlerine ve değer eğitimine ilişkin uygulama örneklerinin sınırlı olması, öğretmenlerin uygulama sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaşabileceğini göstermektedir (Kalaycı ve Bayrakçı, 2025). Literatürde Piaget (1972) ve Vygotsky’nin (1978) sosyal etkileşim ve bilişsel gelişim vurguları, erken çocukluk programlarında uygulama örneklerinin önemini desteklemektedir. Bu kuramsal çerçeve, TYMM’nin anlam kurma amacını ve EÇE’nin gelişim temelli yaklaşımını pedagojik açıdan temellendirmektedir.

Bu araştırmanın bulguları, TYMM ve EÇE programlarının içerik, hedef, öğretim süreçleri ve değerlendirme yaklaşımları bakımından belirgin biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. TYMM’nin anlam kurmaya dayalı, disiplinler arası bağlantıları önceleyen ve çağdaş değerlendirme yaklaşımlarını içeren yapısı; Reggio Emilia, HighScope ve Uluslararası Bakalorya gibi küresel programlarla benzerlik göstermektedir (Edwards, vd., 2012; Hohmann & Weikart, 1995). Bununla birlikte Aydın’ın (2025) öğretmen kılavuz kitaplarına ilişkin çalışması, TYMM’nin uygulamaya dönük rehberlik materyallerinin yetersizliğinin öğretmenlerin programı yorumlama ve sınıf içi uygulamaya aktarma sürecinde güçlükler yarattığını göstermektedir. Bu durum, literatürde öğretim programlarında teori-pratik uyumsuzluğunun öğretmen uygulamalarını nasıl zorlaştırdığına ilişkin tartışmalarla örtüşmektedir (McTighe & Wiggins, 2013).

Yerli literatürde Kalaycı ve Bayrakçı (2025), TYMM’de kazanım-gösterge yapısının kaldırılması ve bunun yerine beceri alanları ile Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nin eklenmesinin programın pedagojik çerçevesinde önemli bir dönüşüm yarattığını belirtmektedir. Yüksel vd. (2024) sosyal-duygusal gelişim analizleri ise programının empati, öz düzenleme, öz farkındalık ve sosyal iletişim gibi becerileri güçlendirdiğini göstermekte ve bu yönüyle TYMM’nin sosyal-duygusal gelişimi destekleyen bir yapı sunduğuna dair ampirik kanıt sağlamaktadır. Bu bulgular, TYMM’nin yalnızca akademik becerileri değil, aynı zamanda bütüncül gelişim alanlarını desteklemeye yönelik düzenlemeler içerdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın tablolarına yansıyan bulgular, TYMM'nin içerik ve öğretim süreçlerini çağdaş eğitim felsefelerine dayalı olarak daha sistematik bir yapı içinde sunduğunu, EÇE programının ise gelişim alanlarının ayrı başlıklar hâlinde tanımlandığı daha esnek ve uygulayıcı dostu bir çerçeve sunduğunu göstermektedir (Direk ve Batmaz, 2024). Bu durum iki programın pedagojik yönelimlerinin farklılaştığını, ancak her iki programın da çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişimini desteklemeyi hedeflediğini ortaya koymaktadır. TYMM gelişimi alan becerileri çerçevesinde bütüncül bir yapıda ele alırken; EÇE gelişim alanlarını doğrudan tanımlayan klasik yaklaşımı sürdürmektedir.

Doküman analizine dayalı bu araştırma (Sak vd., 2021), programların yapısal özelliklerine ilişkin derinlemesine karşılaştırmalar sunmakla birlikte, uygulama süreçlerini doğrudan gözlemlememesi yönüyle sınırlıdır (Creswell, 2020). Bu nedenle öğretmen, çocuk ve veli deneyimlerini içeren nitel saha çalışmalarının yapılması gerekmektedir (Elliott & Huizinga, 2020; Pyle & Danniels, 2017; Yüksel vd., 2024). Aydın'ın (2025) TYMM öğretmen kılavuz kitaplarına ilişkin çalışması ve Kalaycı ve Bayrakçı'nın (2025) saha bulguları, öğretmenlerin programı uygularken özellikle etkinlik planlama, değer eğitimi uygulamalarını somutlaştırma ve alan becerileri arasındaki ilişkiyi kurma konularında çeşitli güçlükler yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle TYMM'nin sınıf içi uygulamasını destekleyecek daha ayrıntılı rehberlik materyallerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Sonuç olarak bu çalışma TYMM ve EÇE programlarını hem kuramsal hem de uygulamaya dönük bileşenler açısından karşılaştırarak, iki programın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koymuştur. TYMM anlam kurmaya, disiplinler arası öğrenmeye, Erdem–Değer–Eylem Çerçevesi'ne ve çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarına dayalı yenilikçi bir çerçeve sunarken; EÇE programı gelişim temelli ve esneklik sağlayan yapısıyla uygulamada güçlü bir pratik sağlamaktadır.

Bu araştırmanın bulgularına göre, TYMM programında özellikle beceri alanlarının sınıf içi uygulamalara nasıl dönüştürüleceğine ilişkin somut örneklerin sınırlı olması ve öğretmenlerin alan becerileri arasındaki ilişkiyi kurmakta zorlanması uygulamada belirgin bir ihtiyaç ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmenlere yönelik olarak TYMM'nin beceri alanlarını sınıf içi etkinliklere dönüştürmeyi gösteren uygulama örneklerinin geliştirilmesi gereklidir. Erdem–

Değer-Eylem Çerçevesi'nin sınıf içi uygulamalara nasıl aktarılacağına ilişkin rehber planlar hazırlanmalıdır. EÇE programındaki esnek uygulama alanlarının TYMM'de de uyarlamalı biçimde desteklenmesi, öğretmenlerin planlama sürecini kolaylaştıracaktır. Sosyal-duygusal öğrenmeyi güçlendirmek için öğretmenlere yönelik atölyeler ve mentorluk programları geliştirilerek çocukların empati, öz düzenleme, problem çözme ve dayanıklılık becerilerini destekleyen yaklaşımlar aktarılabilir.

Çalışmanın bir doküman analizi olması, programların gerçek sınıf ortamındaki işleyişine dair uygulama bulguları sunmayı sınırlamaktadır. Araştırmanın bu sınırlılığı ve saptanan program farklılıkları dikkate alındığında araştırmacılar için TYMM ve EÇE programlarının sınıf içi uygulamalarını inceleyen nitel saha araştırmaları yapılmalıdır. Beceri alanlarının (TYMM) ve gelişim alanlarının (EÇE) çocuklar üzerindeki etkisini karşılaştıran uygulamalı çalışmalar yapılabilir. Değerlendirme araçlarının (TYMM'de çağdaş değerlendirme-EÇE'de klasik değerlendirme) sınıf uygulamalarına nasıl yansıdığını analiz eden karşılaştırmalı çalışmalar önerilir.

Araştırmanın bulguları, iki program arasında kuramsal yapı, uygulama kolaylığı, öğretim süreci ve değerlendirme sistemi bakımından önemli farklar bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular doğrultusunda politika geliştiricilere yönelik TYMM programının sınıf içi uyarlanabilirliğini artırmak amacıyla daha ayrıntılı rehber dokümanlar hazırlanmalıdır. EÇE programının uygulamada sağladığı esnekliğin, TYMM'de de belirli ölçüde desteklenmesi, öğretmenlerin uyarlama becerilerini güçlendirebilir. Her iki programda ortak olan sosyal-duygusal gelişim hedeflerinin uygulamada daha sistematik desteklenmesi için program düzeyinde açıklık sağlanmalıdır.

Extended Summary

Introduction

This study presents a comparative analysis of the Century of Türkiye Education Model Preschool Education Program and the Early Childhood Education (ECE) Preschool Program, both of which were implemented nationwide in 2024. These programs represent two distinct educational orientations within Türkiye's contemporary preschool education landscape. The Century of Türkiye Education Model program is built upon the Understanding by Design (UbD) framework, emphasizing conceptual understanding, transfer of learning, and the integration

of skills and values through structured learning outcomes and the Virtue–Value–Action Model. In contrast, the ECE program adopts a developmental and play-based perspective that prioritizes cognitive, social-emotional, language, and physical development, drawing on multiple intelligences and developmentally appropriate practices. Although both programs include learning centers, activity types, and assessment tools, their pedagogical foundations differ considerably. This comparative analysis contributes to understanding the shifting paradigms in preschool education in Türkiye and offers a comprehensive framework for practitioners and policymakers.

Methodology

A qualitative research design based on the document analysis method was employed. The primary data sources consisted of the official 2024 editions of the Century of Türkiye Education Model and ECE programs published by the Ministry of National Education, supplemented by recent scholarly studies. A document analysis form was developed to systematically examine program structure, learning areas, outcomes, content organization, instructional processes, and assessment approaches. Data were analyzed through descriptive and thematic analysis techniques. Coding was conducted independently by researchers, and intercoder reliability was verified through external reviewers. Cohen’s Kappa value (.992) indicated a very high level of agreement, confirming the reliability of the coding process. Because the study relied solely on publicly available documents, no ethical approval was required.

Findings

The analysis indicates that the Century of Türkiye Education Model program presents a highly structured curriculum grounded in skill-based and value-oriented principles. Learning outcomes are organized across seven domains, each accompanied by detailed main and sub-outcomes aligned with interdisciplinary learning and performance-based assessment. The curriculum integrates the Virtue–Value–Action Model across learning contexts, supporting ethical and socio-emotional development. However, the limited availability of instructional guidance and pedagogical examples may pose challenges for teachers during implementation.

The ECE program, by contrast, offers a more flexible, developmentally oriented structure. It emphasizes play-based, child-centered learning and organizes content around developmental domains. Assessment relies predominantly on observation-based tools, progress reports, and portfolio evaluations. Although the ECE program supports ease of implementation, it lacks the systematic rigor, interdisciplinary structure, and detailed assessment framework provided in the Century of Türkiye Education Model program. Both programs include learning centers and diverse activity formats; however, they differ in their approaches to interdisciplinary learning opportunities, assessment strategies, digital integration, and social-emotional learning components.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The findings suggest that the Century of Türkiye Education Model program aligns with contemporary global trends through its interdisciplinary structure, emphasis on digital literacy, and process-oriented assessment tools. Nonetheless, its effective implementation requires comprehensive instructional materials, standardized examples, and ongoing professional development support for educators. The ECE program, while flexible and teacher-friendly, would benefit from stronger interdisciplinary linkages, expanded digital integration, and the incorporation of more contemporary pedagogical approaches.

Recommendations

For Teachers: Provide detailed instructional guides, sample lesson plans, and professional development modules focusing on interdisciplinary learning, values education, digital literacy, and socio-emotional learning practices.

For Researchers: Conduct large-scale quantitative and qualitative studies on implementation processes, incorporating teacher, parent, and child perspectives. Comparative research with international models such as Reggio Emilia or High/Scope may offer additional insights.

For Policymakers: Develop clear guidelines, accessible resource libraries, and pilot modules that support integrated and values-based learning. Promote the use of performance-based assessments and strengthen digital literacy, sustainability, and social entrepreneurship components in preschool curricula.

Overall, this study offers a comprehensive comparison of the two preschool education programs, clarifying their philosophical foundations,

structural differences, and practical implications. The findings are expected to inform policy development, curriculum design, and instructional practices in early childhood education in Türkiye.

Yazar Katkıları: Bu çalışma tek yazarlıdır.

Çıkar Çatışması: Bu çalışma tek yazarlı olduğu için çıkar teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni: Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile yapılandırılmış bu çalışmada, herhangi bir veriye ya da katılımcıya yönelik manipülasyon veya tahrifat gerçekleştirilmediği ve etik kurul izni gerektirecek bir metodoloji tercih edilmediği için etik kurul izni alınmamıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmanın yazımında yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

- AÇEV. (2024). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı taslağına dair Anne Çocuk Eğitim Vakfının görüşleri*. <https://www.acev.org/haber/milli-egitim-bakanligi-okul-oncesi-egitimprogrami-taslagina-dair-anne-cocuk-egitim-vakfinin-gorusleri/>
- Akbaş, H. (2023). *TYMM okul öncesi eğitim programlarının analizi*. Türkiye Eğitim Yayınları.
- Aral, N., & Kadan, G. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.196720182159>
- Aydın, D. (2025). TYMM okul öncesi eğitim programı öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan farklılaştırma uygulamalarının incelenmesi. *Millî Eğitim*, 54(248), 2053–2094.
- Balaban-Dağal, A. (2019). Dünyada erken çocukluk eğitimi. A. Yıldırım (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş* (s. 96-118). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, S. T., & Ulubey, Ö. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38. <https://doi.org/10.30964/auebfd.417643>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (A. Avcu, Çev.). EDAM.
- Dikmen-Ada, B. (2019). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişim süreci. In A. Yıldırım (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları* (ss. 19–48). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Direk, İ. N., & Batmaz, O. (2024). Okul öncesi eğitim programlarına bir bakış: 2013 ve 2024 programlarının karşılaştırılması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 866–880. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1442767>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections*. Ablex Publishing.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Praeger.
- Elliott, K., & Huizinga, T. (2020). A systematic review of teacher professional development and its impact on educational change. *Educational Research Review*, 29, 100313.
- Eroğlu, M., & Eker, M. (2024). 2013 ve 2024 okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 14(1), 33–50.
- Erol, D. (2022). Okul öncesi eğitim programı. Ö. Okyay (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde etkili programlar ve uygulamalar içinde* (ss. 327–350). Eğiten Kitap.
- Güler, T., & İlhan, G. (2021). Doküman analizi: Nitel veri çözümlemesinde yöntemsel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(1), 1–25.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. High/Scope Press.
- Kalaycı, N., & Bayrakçı, S. (2025). TYMM okul öncesi programının felsefi temelleri ve uygulama ilkeleri. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 7(1), 12–34.
- Kalaycı, N., & Yıldırım, H. (2020). Okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(3), 45–67.
- Kandır, A., Can-Yaşar, M., Gözüm, A. İ. C., & Mercan, Z. (2022). *Erken çocuklukta program: Planlama, uygulama, değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi* (36. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Karataş, S. (2024). TYMM ve EÇE programlarının içerik analizi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 20(2), 145–162.
- Kazu, İ. Y., & Kaya Daşık, M. (2024). 2013–2024 okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılması ve Maarif Model'e bir bakış. E. Şimşek & M. Kaya (Eds.), *Eğitim programları ve öğretim alanında uluslararası araştırmalar II* içinde (ss. 123–147). Eğitim Yayınevi.
- Keser, D. Ü., Aksebzeci, F. Ö. Ü., & Kenan, S. (2023). 2013'ten günümüze okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 99–117.
- Kesicioğlu, O. S., Alisinanoğlu, F., & Tuncer, A. T. (2011). Okul öncesi dönem çocukların geometrik şekilleri tanıma düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(3), 1093–1111.
- Korkut Ata, E. (2024). TYMM uygulama örnekleri ve öğretmen görüşleri. *Okul Öncesi Eğitim Dergisi*, 9(2), 50–72.
- Köksal-Akyol, A. (2017). *Erken çocukluk eğitimi programlarının değerlendirilmesi*. Anı Yayıncılık.
- Kunt, M., & Yılmaz-Bursa, G. (2024). Okul öncesi eğitim programının taksonomiler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(2), 794–814. <https://doi.org/10.37217/tebd.1444915>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276–282.
- McTighe, J., & Seif, E. (2011). *Teaching for understanding: The design of performance-based instruction*. ASCD.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). ASCD.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2013). *The understanding by design guide to creating high-quality units*. ASCD.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Erken çocukluk eğitimi 2024 programı*. <https://tegMerkezimeb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı*. <https://tymmerkezimeb.gov.tr/ogretim-programlari/okul-oncesi>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c, Ağustos 14). *2024-2025 eğitim ve öğretim yılına ilişkin iş ve işlemler genelgesi* (Genelge No. 2024/53). <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
- OECD. (2020). *Starting strong: Early childhood education and care*. OECD Publishing.
- Orhan, A., Demir, B., Çil, H., & Kölemen, E. B. (2025). MEB–UNICEF ortaklığı ile güncellenen okul öncesi eğitim programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul dışı öğrenme ortamları üzerine bir analiz. *Early Childhood Education Researches*, 3(1), 20–40.
- Ömeroğlu, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programları ve modelleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, M. S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126–149.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289.
- Sak, R., Yıldız, M., & Turan, F. (2021). Okul öncesi eğitim programlarının doküman analizi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Dergisi*, 17(2), 125–147.
- Serdaroğlu, H. U., & Bekir, H. (2024). Okul öncesi eğitim programında güncellemeler. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 1–29. <https://doi.org/10.20493/birtop.1489551>
- Sezer, T., & Çelik, H. C. (2020). *Okul öncesi eğitimi ve öğretim programları*. Nobel Yayıncılık.

- Şahin, H. (2016). Analogy method in pre-school science education and to what extent analogy takes part in preschool education programs. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 6, 48–61.
- Taş, Ş., Şentürk, Ş., & Şiraz, F. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) okul öncesi eğitim programının program öğeleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 3(2), 85–99.
- Türk Eğitim Derneği [TEDMEM]. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli raporu: Türkiye'nin eğitim modeli*. <https://tedmem.org/storage/writes/May2024/jRig4W4mjT6skSOcRARS.pdf>
- Türk Eğitim Derneği [TEDMEM]. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni ve taslak öğretim programlarına ilişkin değerlendirmeler*. <https://www.tedmem.org/yazilar-detay/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-degerlendirmeleri>
- Tuğluk, M. N., & Özkan, B. (2019). *Erken çocukluk döneminde oyun ve öğrenme*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Türk, İ. C. (2011). Osmanlı Devleti'nde okul öncesi eğitim. *Millî Eğitim*, 41(192), 160–173.
- UNESCO. (2022). *Global Education Monitoring Report 2022*. <https://www.unesco.org/gem-report>
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Yanardağ, T. (2020). Sosyal-duygusal öğrenme ve okul öncesi eğitim. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 6(2), 45–63.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B., Karadeniz, A. N., & Arslan Çiftçi, H. (2024). MEB 2013 ve 2024 okul öncesi eğitim programlarının fiziksel gelişim ve sağlık kazanımları açısından karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 45–68.
- Yüksel, B., Arslan, M., Demirtaş, S., & Güler, F. (2024). 2024 okul öncesi eğitim programında sosyal-duygusal gelişim kazanımlarının incelenmesi. *Early Childhood Education Studies*, 4(1), 55–72.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Dersi Öğretim Programları (1-12. Sınıf) Geometri Temalarının Bilişsel İstem Düzeyleri

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Emine Özgür ŞEN¹

1 Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, senozgur@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-8177-0984

Gönderilme Tarihi: 15.05.2025 Kabul Tarihi: 08.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1699797

Atıf: “Şen, E. Ö. (2025). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli matematik dersi öğretim programları (1-12. Sınıf) geometri temalarının bilişsel istem düzeyleri. *Millî Eğitim*, 54(1), 833-866. DOI: 10.37669/milliegitim.1699797”

Öz

Bu araştırma, 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Dersi Öğretim Programları (1-12. sınıf) geometri temalarında yer alan öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin bilişsel istem düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel olarak tasarlanan araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. 2024 yılında yayımlanan ilkökul, ortaokul ve lise Matematik Dersi Öğretim Programlarında yer alan geometri temalarına ait öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin bilişsel istem düzeyleri içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, geometri konularına ait geometrik nicelikler, geometrik şekiller, dönüşüm, eşlik ve benzerlik, geometrik cisimler ve analitik inceleme temalarının öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde yer alan görevlerin ağırlıklı olarak yüksek bilişsel istem düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul ve lise düzeyindeki geometri temalarına ait öğrenme çıktılarında yer alan görevlerin büyük çoğunluğu ilişkili işlemler, süreç bileşenlerinde yer alan görevlerin ise matematik yapma bilişsel istem düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Düşük düzey olarak kabul edilen ezberleme ve ilişkisiz işlemlere ait görevler daha çok ilkökul düzeyinde nesnelerin geometrisi temasında yer almaktadır. Sonuç olarak, bulgular programın geometri temalarının yüksek bilişsel istem düzeyine yönelik yapılandırıldığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: bilişsel istem düzeyleri, matematik dersi öğretim programları, geometri temaları, öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri

*Bu çalışma, I. Uluslararası Öğretim ve Öğrenme Bilimi Kongresi'nde (18-20 Nisan 2025, İstanbul) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Cognitive Demand Analysis of Geometry Themes in the the Century of Türkiye Education Model Mathematics Curriculum (Grades 1–12)

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study aims to analyze the cognitive demand levels of the learning outcomes and process components within the geometry themes of the 2024 mathematics curriculum (Grades 1–12) published under the The Century of Türkiye Education Model. Designed as a qualitative study, the research employed document analysis as its method. Using content analysis, the cognitive demand levels of the learning outcomes and process components in the geometry themes of the 2024 primary, secondary, and high school mathematics curricula were analyzed. The results revealed that the tasks included in the learning outcomes and process components of the geometry themes—geometric quantities, geometric shapes, transformations, congruence and similarity, geometric solids, and analytical examination—are predominantly of high cognitive demand. It was found that the majority of the tasks in the learning outcomes for secondary and high school geometry themes are associated with relational procedures, while those in the process components are mostly at the cognitive level of doing mathematics. Tasks considered to be of low level, such as rote memorization and unrelated procedures, were primarily found in the geometry of objects theme at the primary school level. In conclusion, it can be stated that the 2024 mathematics curricula aim to foster higher-order thinking skills in students, particularly through the geometry themes.

Keywords: cognitive demands levels, mathematics curriculum, geometry themes, learning outcomes, process components.

Giriş

Öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde istenilen hedeflere ulaşmasını amaçlayan en önemli araçlardan biri öğretim programlarıdır (Cihan & Doruk, 2024). Öğretim programları, eğitim ortamlarının içinde ve dışında öğrencilere kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği (Demirel, 2015), öğrenmeyi planlamak, yönlendirmek için kullanılan materyal ve kılavuzların tamamını tanımlamak için kullanılmaktadır (Park, 2011). Eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütmek için hazırlanan öğretim programları ulaşılacak olan hedef, hedeflere ulaşmak için izlenecek olan içerik, strateji, yöntem-teknik ve ölçme değerlendirmeyi kapsamaktadır (Zeybek, 2012). Öğretim programları aracılığıyla öğrenciler neler yapması ve neler bilmesi

gerektiğini, öğretmenler ise hedeflere nasıl ulaşacakları hakkında bilgi sahibi olurlar (Kranthi, 2017).

Öğretim programları bir dersin amaç, kapsam ve içeriğini belirleyen en temel araçtır. Bunun yanı sıra, ülkenin eğitim sisteminin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda o ders ile ilgili bilgi, beceri ve değerlerin aktarılmasında yol göstericidir (Turan, 2018). Öğretim programlarının geliştirilmesi bir programın hedef, içerik, ölçme değerlendirme yaklaşımı içinde daha gerçekçi, yararlı, verimli ve etkili duruma getirmek için gerekli olan araştırma ve geliştirme sürecini içerir (Uşun, 2016). Dünya çapındaki değişiklikler ve gelişmeler okul öğretim programlarını etkilemekte (Kranthi, 2017) bilgi çağındaki değişimler, küreselleşme sonucu ortaya çıkan yeni yaklaşımlar, toplumsal değişim ve gelişmeler neticesinde pek çok ülke zaman zaman zaman öğretim programlarını değiştirmek zorunda kalmaktadır (Orakcı vd., 2018). Ayrıca kültürel, ekonomik, teknolojik ve küresel gelişmeler doğrultusunda programları yenilenme çalışması yapılmaktadır (Uşun, 2016). Öğretim programlarının yenilenmesinin amacı planlı, amaçlı, ilerici ve sistematik bir süreç sonunda eğitim sisteminde olumlu iyileştirmeler yaratmaktır (Kranthi, 2017). Başarılı ve etkili bir öğretim programı toplum, kültür ve hizmet ettiği sınıfın beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır (Alsubaie, 2016). Aslında, öğretim programlarının yenilenmesi karmaşık ve zorlu bir süreç (Davis & Falba, 2002) olmasının yanında öğrencinin öğrenmesini geliştiren canlı ve dinamik bir süreç olduğu söylenebilir (Alsubaie, 2016; Kranthi, 2017).

Bu nedenle öğretim programları uygulama süreçleri içinde değerlendirilmek zorundadır. Öğretim programları değerlendirilerek programların verimlilik ve etkililiği gözden geçirilmek amaçlanır. Programları değerlendirmek program geliştirici ve uygulayıcılara başlangıçta hedeflenen amaçlara ne kadar ulaşıldığı ile ilgili bilgi vermektedir (Uşun, 2016). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları incelendiğinde, cumhuriyetin ilanından bu yana belli aralıklarla sürdürüldüğü görülmektedir. Özellikle, Türkiye’de 2004 yılından sonra tüm derslerin öğretim programlarında köklü yenilikler yapılmıştır. Matematik Dersi Öğretim Programları ise 2005, 2013 ve 2018 yıllarında gerçekleştirilen öğretim programları reformları doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. En son 2024 yılında tüm derslerin öğretim programlarında yenilenme çalışması yapılmıştır. Matematik Dersi Öğretim Programlarını yenileme çalışmalarında temel hedef öğrencilerin matematiğe ilişkin anlayışlarını geliştirmek ve daha iyi matematiksel uygulayıcılar olmaları ve düşünmelerine yardımcı olmak yer almaktadır (Henningsen & Stein, 1997)

Ayrıca, 2005 yılı ve sonrasında yayımlanan öğretim programlarında öğrencilerin kazanması gereken hedefler kazanım olarak ifade edilirken, 2024 yılı öğretim programlarında ise öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri kavramlarına yer verilmektedir. Temalar ise belli bilgi ve beceri bütünlüğünü yansıtmayı amaçlayan öğrenme çıktıları etrafında toplanmıştır. Öğrenme çıktıları programda temanın sonunda öğrencinin ulaşması beklenen alana ilişkin kavram, yöntem ve işlem bilgileri ile becerileri bir arada sunan öğretim amaçları (s.4) olarak ifade edilmiştir. Aynı zamanda, öğrenme çıktılarının kavramsal beceriler ve matematik alan becerilerinin ortaya koyduğu eylemlerin oluşturan süreç bileşenleri rehberliğinde hazırlandığı vurgulanmaktadır. Programlarda öğrencilerin öğrenme çıktılarına ulaşabilmesi için süreç bileşenlerinin gerçekleştirilmesi gerektiği uyarısı yapılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Bilişsel İstem Düzeyleri

Nitelikli bir matematik öğrenimi programı geliştirmek eğitim sistemi içinde kolay bir süreç değildir (Estrella vd., 2020). Öğrencilerin matematiği öğrenirken katıldıkları görev türleri ile öğrendikleri matematik arasındaki ilişki uzun yıllardır araştırma konusu olmaya devam etmektedir. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin bir matematiksel görevi yerine getirirken sahip olmaları gereken matematiksel düşünme düzeyi ile matematiği anlama düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Arbaugh & Brown, 2005). Öğrencilerin dâhil olduğu matematiksel görevler yalnızca hangi bilgiyi öğrendiklerine değil aynı zamanda matematiği nasıl düşündükleri, geliştirdikleri, kullandıkları ve anlamlandırdıklarına da odaklanmaktadır (Stein vd., 1996). Öğrenciyi yüzeysel düzeyde meşgul eden görevler ile öğrenciyi bilgiyi yorumlama, esneklik, kaynaklara yönlendirme ve matematiği inşa etme talebi içeren derin düzeyde meşgul eden görevler arasındaki farklar bulunmaktadır (Stein vd., 1996). Alan yazınında, etkinlik ve görev tanımı birbirinden ayrılmaktadır. Etkinlik öğrencilerin ne yaptığı, diğer öğrenciler ile etkileşimi, diğer kaynaklar ile etkileşimi ve öğretmenle etkileşimini ifade ederken (Watson & Mason, 2007), matematiksel görevler öğretim ve öğrencilerin düşünme süreçleri ile ilgilidir (Stein vd., 1996). Matematiksel görev olarak tanımlanan prosedürler öğretmenlerin matematik sınıflarında kullandıkları problem ve uygulamaları içermektedir (Hsu, 2013). Doyle (1983) akademik olan matematiksel görevleri öğrencilerin formüle etme ve üretmeleri beklenen ürünler ile öğrencilerin ürünleri üretirken erişebildikleri

kaynaklar olarak tanımlamıştır. Görevler, öğrencilerin dikkatini içeriğin belirli yönlerine çekerek bilgiyi işleme yollarını geliştirmektedir (Doyle, 1983, 1988).

Stein ve Smith (1998) matematiksel görevlerin öğrencilerin matematiksel düşünme biçimlerini etkilediğini ileri sürmüştür. Öğrenme sonuçları esasen öğrencilerin sınıfta karşılaştıkları görevleri yerine getirmelerini sağlayan bilişsel süreçlerin türüyle ilişkilidir. Öğrencilerin üzerinde çalışmaya eğilimli olduğu matematiksel görevler yalnızca öğrendiklerinin özünü değil aynı zamanda matematik ve istatistiğin gelişimi, kullanımı ve anlamı hakkında nasıl düşündüklerini de ifade etmektedir (Estrella vd., 2020). Matematikte iyi yapılandırılmış algoritmaların (genellikle düşüncesizce) kullanımını gerektiren görevler ile daha karmaşık yapılandırılmamış ve algoritmik olmayan düşünmeyi gerektiren görevler arasında farklar bulunmaktadır (Stein & Smith, 1998). Farklı görev türleri öğrencilerin matematiği öğrenmesini etkilediğinden öğrenciler farklı öğrenme fırsatları yakalamasına da fırsat sağlamaktadır (Ni vd., 2017). Örneğin matematiksel düşünme ve muhakeme gerektiren rutin olmayan görevlerden oluşan bir performans değerlendirmesindeki öğrenci kazanımı öğretim görevlerinin çoklu çözüm stratejisi, çoklu temsil ve matematiksel açıklamalara izin verecek şekilde kurulup uygulanma derecesiyle yüksek düzeyde bilişsel talebi temsil etmesiyle ilişkilidir (Stein & Lane, 1996).

Matematiksel görevlerin sınıflandırılmasında kullanılan tanımlardan biri bilişsel istem düzeyleridir. Bilişsel istem düzeyleri QUA-SAR [Quantitative Understanding: Amplifying Student Achievement and Reasoning] projesi tarafından geliştirilen bir çerçevenin bir parçasıdır. QUASAR araştırmacıları matematiksel görevleri ve bunların matematik sınıflarında kullanımını anlamak için tasarlanmış birçok çalışma yürütmüşlerdir (Arbaugh & Brown, 2005). Proje, öğretim programlarının gelişimini teşvik etmek ve incelemeyi amaçlayan bir program olarak tanımlanmaktadır (Stein & Smith, 1998). Proje araştırmacıları öğrencilerin matematiksel kavram, süreç ve ilişkilerin doğası hakkında derin ve üretken anlayışlara yol açan görevleri anlamayı amaçlayan çalışmalar yapmışlardır (Arbaugh & Brown, 2005; Stein vd., 2000). Bu araştırmaların sonucunda, matematiksel görevleri hazırlama ve sınıf içi uygulamada öğrenci matematiği öğrenirken nasıl ilişkiler kurduklarına dayanarak Matematiksel Görevler Çerçevesi (Mathematical Tasks Framework) geliştirmişlerdir (Arbaugh & Brown, 2005). Bilişsel istem düzeylerine ait olan bu çerçeve Stein vd. (2000)

çalışmasında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Matematikte bilişsel alan, öğrenme sürecinde matematiği düşünme ve anlama olarak tanımlanır ve birçok ülkenin öğretim programlarının odak noktasıdır (Hadar & Ruby, 2019). Bilişsel istem düzeyleri ise sınıf içi etkinlikler, değerlendirme materyalleri ve ders kitabında yer alan görevler gibi farklı bağlamlarda bilişsel süreçleri karakterize etmek için kullanılan bir yapıdır (Hadar & Ruby, 2019).

Matematik eğitimi araştırma ve uygulamalarında yaygın olarak kullanılan bu görev analizinde bilişsel istem düzeyleri dört basamaktan oluşmaktadır. Temel olarak düşük ve yüksek bilişsel istem düzeylerini içermektedir. Düşük bilişsel istem düzeyi ezberleme (DBİD-E) ve ilişkisiz işlemler (DBİD-İ) olmak üzere iki kategori altında toplanmaktadır. En düşük düzey olan ezberleme (DBİD-E) düzeyindeki görevler öğrencilerin daha önce öğrenmiş olduğu kavram ve formülleri yeniden üretmeye odaklanmaktadır. Düşük bilişsel istem düzeyinin bir sonraki seviyesi olan ilişkisiz işlemler (DBİD-İ) öğrencilerin bilinen prosedürleri kullandığı algoritmik görevleri kapsamaktadır (Hsu, 2013). Bu düzeydeki görevlerde, öğrenciler altta yatan kavram veya anlamlar ile bağlantı kurmak zorunda kalmadan algoritmik ve prosedürel becerilerini kullanmaları gerekir (Basyal vd., 2023). Yüksek bilişsel istem düzeyi ilişkili işlemler (YBİD-İ) ve matematik yapma (YBİD-M) olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Yüksek bilişsel istem düzeyindeki görevler düşük bilişsel istem düzeyindeki görevlerin aksini kapsamaktadır. Yüksek bilişsel istem ilişkili işlemler (YBİD-İ) düzeyindeki görevler altta yatan kavramlara ilişkin iç görüye ve çoklu temsillerin kullanımına odaklanır. Bu görevlerin amacı matematiksel kavramların anlamı ve derin anlayış düzeylerini geliştirmeyi, öğrencilerin görevleri kavramlarla ilişkilendirmesini ve prosedürlere anlam katmasını gerektirir. En üst düzey olan matematik yapma (YBİD-M) algoritmik olmayan veya karmaşık ve/veya yaratıcı, esnek bir düşünme biçimi gerektiren görevleri içermektedir. Yüksek düzeyde bilişsel istem gerektiren görevler öğrencinin başarısının yükselmesinde etkilidir, ayrıca bu görevleri başarıyla tamamlamak için belirli bir yol önerilmediğinden, öğrenciler bir çözüm üzerinde çalışırken yaratıcı olmaları sağlanır (Basyal vd., 2023; Hsu, 2013; Stein & Lane, 1996).

Bilişsel istem matematiksel düşünme, muhkeme ve iletişim gibi pek çok matematiksel becerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Bingölbali & Bingölbali, 2020). Ni vd.nin (2017) çalışması öğrencilerin matematik ve matematik sınıflarıyla olumlu ilişkiler kurmasında matematiksel görevlerin

bilişsel talebi (matematiğin işlemsel ve kavramsal yönlerini birbirine bağlama) karşılamaının önemine vurgu yapmaktadır. Matematiksel bir görev öğrencinin dikkatini belirli bir matematiksel fikre odaklayan bir dizi problem veya tek bir karmaşık problem olarak tanımlanabilir (Stein vd., 1996). Matematiksel görevler öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkilidir. Çünkü matematik derslerinde öğrenciler zamanın çoğunu bu görevleri tamamlamak için harcarlar (Boston & Smith, 2009). Bir görevin bilişsel istem düzeyi o görevi yerine getirmek için gereken bilişsel süreçlerin türünü ifade etmektedir (Doyle, 1983, 1988). Açıkça, bilişsel istem düzeyleri öğrencilerin bir öğretim görevini başarıyla yerine getirmek için gerçekleştirmeleri gereken düşünme türü ve düzeyini ifade etmektedir (Stein vd., 2000).

Alan Yazını Taraması

Literatürde Matematik Dersi Öğretim Programlarını çeşitli açılardan inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Matematik ders kitaplarındaki etkinlik ve problemlerin bilişsel istem düzeylerini (Hadar & Ruby, 2019; Hong & Kim, 2012; Horzum & Duran, 2024; Jones & Tarr, 2007; Kwon & Kim, 2013; O'Sullivan vd., 2024; Özgeldi & Esen, 2010; Park, 2011; Toprak & Özmantar, 2019; Yükselen & Kepceoğlu, 2021), liselere giriş sınavlarında yer alan matematik soruları (Demir, 2024; Duran, 2024) ayrıca sınıf içi uygulamaların etkilerini araştıran çalışmalar literatürde yer almaktadır (Adleff vd., 2023; Arbaugh & Brown, 2005; Breen & O'Shea, 2010; Henningsen & Stein, 1997; Hsu, 2013). Bunun yanı sıra öğretim programlarındaki kazanımların bilişsel istem düzeylerini araştıran çalışmalar da mevcuttur (Cihan & Doruk, 2024; Polat & Dede, 2022; Ubuz vd., 2010). Bu çalışmalar incelendiğinde, matematik eğitiminde kullanılan materyal ve uygulamaların benzer bilişsel istem düzeylerini amaçladığını ortaya koymaktadır. Örneğin; Horzum ve Duran (2024) çalışmasında matematik ders kitaplarında düşük bilişsel istem düzeyine ait görevlerin fazla olmasının öğrencilerin matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye engel teşkil ettiğini belirtmektedir. Cihan ve Doruk (2024) ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının öğrenme çıktılarının bilişsel istem düzeylerini araştırmıştır. Sonuçta, öğretim programının yüksek istem düzeyinde düşünme süreçlerinin hedeflendiğini tespit edilmiştir. Polat ve Dede (2022) çalışmalarında 2005, 2009, 2013 ve 2018 yıllarında yayımlanan Matematik Dersi Öğretim Programlarının 6-8. sınıf düzeyi cebir öğrenme alanına ait kazanımların bilişsel istem düzeylerindeki eğilimleri araştırmışlardır. Araştırmacılar, matematiğin

diğer öğrenme alanlarında yer alan kazanımlarında bilişsel istem düzeylerinin belirlenmesi önerisinde bulunmuşlardır. Literatür taramasında Matematik Dersi Öğretim Programlarındaki geometri temalarının bilişsel istem düzeylerinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Geometri; bireylerin dünyayı tanıma, anlama, yorumla, sınıflandırma, nesneler arasında ilişki kurma, çıkarımda bulunmasına olanak tanıyan matematiğin temel alanlarından biridir. Geometri, soyut yapıları somut modeller ile ortaya konabilme imkânı sunması açısından matematiğin içinde anahtar bir role sahiptir (Güven vd., 2019).

Araştırmanın Amacı

Öğretim programlarının yenilenmesinin amacı öğrencilerin öğrenmesi için ideal bir hedef kümesi ortaya koymaktadır (Stein vd., 1996). Matematik Dersi Öğretim Programları öğrencilere sadece ne öğreneceğini değil aynı zamanda nasıl öğretileceğini de hedeflemektedir (Cai & Ni, 2011). Bilişsel istem düzeyleri eğitimcilerle matematiksel görevleri analiz etme, inceleme ve değerlendirme açısından bir yapı sunmaktadır (Stein vd., 2000). Arbaugh ve Brown (2005) çalışması öğretmenlerin matematiksel görevleri eleştirel bir biçimde incelemeye başladıklarında hem pedagojik içerik bilgisi hem de matematiksel görevler hakkındaki düşünce yapıları ile sınıf içi uygulamalarında değişiklik olduğunu göstermektedir. Buna karşın, mevcut literatürde bu değişimi özellikle geometri konuları bağlamında inceleyen çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin matematiksel görevlerin bilişsel istem düzeylerini daha iyi anlamalarını amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı, 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Dersi Öğretim Programlarında yer alan geometri temalarının bilişsel istem düzeylerini incelemektir. Matematik Dersi Öğretim Programları içinde geometri temaları ilkokuldan liseye kadar bir bütünlük içinde ele alınmaktadır. Öğrencilerin bilişsel gelişimleri de kademeli olarak ilerlemektedir. Araştırma kapsamında ilkokul, ortaokul ve lise geometri temalarının bilişsel istem düzeylerinin birlikte ele alınması, programlar arasında süreklilik ve tutarlılığı incelemek açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırma, eğitimcilerin öğretim programlarındaki görevler ile sınıf içi uygulamaları arasında nasıl bir bağlantı kurmaları gerektiği hakkında bilgiler sunması açısından değerlidir. Matematik Dersi Öğretim Programlarında yer alan matematik görevlerin bilişsel istem düzeylerinin derinlemesine incelenmesi, görevlerin bilişsel katılımı en üst düzeye çıkarmak ve etkili öğrenme sonuçları almak açısından oldukça önemlidir.

Bu bağlamda araştırma “2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Dersi Öğretim Programlarının (ilkokul, ortaokul, lise) geometri temalarının bilişsel istem düzeyleri ne seviyededir?” sorusuna cevap aramayı amaçlamaktadır. Araştırmanın alt problemleri:

- Nesnelerin geometrisi temasına ait öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin bilişsel istem düzeyleri ne seviyededir?
- Geometrik nicelikler temasına ait öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin bilişsel istem düzeyleri ne seviyededir?
- Geometrik şekiller temasına ait öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin bilişsel istem düzeyleri ne seviyededir?
- Dönüşüm temasına ait öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin bilişsel istem düzeyleri ne seviyededir?
- Eşlik ve benzerlik temasına ait öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin bilişsel istem düzeyleri ne seviyededir?
- Geometrik cisimler temasına ait öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin bilişsel istem düzeyleri ne seviyededir?
- Analitik inceleme temasına ait öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin bilişsel istem düzeyleri ne seviyededir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel olarak tasarlanan araştırmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, analize tabi tutulacak olan dokümanlardan anlam çıkararak araştırılan konuya ilişkin ampirik bir bilgi geliştirerek verilerin yorumlanmasını amaçlar (Alanoğlu & Demirtaş, 2023). Bu araştırmada, geometri temaları boylamsal bir bakış açısı ile incelenmiş, öğretim programında yer alan geometri temalarındaki değişime odaklanılmıştır.

Araştırma Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aracı 2024 yılında MEB tarafından yayımlanan “İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar)”, “Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)” ve “Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı (hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıflar)”dır. Bu araştırmada, 2024 yılı İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) “*Nesnelerin Geometrisi*”; 2024 yılı Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) “*Geometrik Şekiller*”, “*Geometrik Nicelikler*” ve “*Dönüşüm*”; 2024 yılı Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı (hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıflar) ise “*Geometrik Şekiller*”, “*Eşlik ve Benzerlik*”, “*Geometrik Cisimler*” ve “*Analitik İnceleme*” temalarında yer alan öğrenme çıktıları (ÖÇ) ve süreç bileşenlerinin (SB) bilişsel istem düzeyleri değerlendirilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 1, araştırma kapsamında yer alan geometri temalarına ait öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerin frekans ve yüzde değerleri hakkında bilgiler sunmaktadır.

Tablo 1

2024 Yılı Matematik Dersi Öğretim Programları 1-12. Sınıflar Geometri Temalarında Yer Alan Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşenleri

	Nesnelerin Geometrisi		Geometrik Nicelikler		Geometrik Şekiller		Dönüşüm		Eşlik ve Benzerlik		Geometrik Cisimler		Analitik İnceleme		Toplam	
	ÖÇ	SB	ÖÇ	SB	ÖÇ	SB	ÖÇ	SB	ÖÇ	SB	ÖÇ	SB	ÖÇ	SB	ÖÇ	SB
Sınıf	5	12	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	5	12
Sınıf	7	22	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	7	22
Sınıf	8	23	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	8	23
Sınıf	10	29	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	10	29
Sınıf	--	--	4	20	7	27	--	--	--	--	--	--	--	--	11	47
Sınıf	--	--	6	33	4	24	--	--	--	--	--	--	--	--	10	57
Sınıf	--	--	10	47	2	5	2	8	--	--	--	--	--	--	14	60
Sınıf	--	--	3	8	6	31	3	17	--	--	--	--	--	--	12	56
Hazırlık	--	--	--	--	5	15	--	--	--	--	--	--	--	--	5	15
Sınıf	--	--	--	--	1	2	--	5	25	--	--	--	--	--	6	27
Sınıf	--	--	--	--	4	17	--	--	--	--	--	--	2	8	6	25
Sınıf	--	--	--	--	5	28	--	--	--	--	--	--	--	--	5	28
Sınıf	--	--	--	--	3	17	--	--	--	--	3	15	--	--	6	32
Toplam	30	86	23	108	37	166	5	25	5	25	3	15	2	8	105	433
Yüzde	%28	%20	%22	%25	%35	%38	%5	%6	%5	%6	%3	%3	%2	%2	%100	%100

Verilerin Analizi

Veriler içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda içerik analizi, metin içinde verilen mesajlar belli bir sistem izlenerek kategoriler hâlinde sunulur (Güler vd., 2015). Literatürde içerik analizinin belli aşamalar doğrusunda yapılması önerilmektedir. Bu aşamalar literatürde kullanılan kavram ve tanımları belirleme, analiz birimlerine ayırma, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal yapı oluşturma, kod ve kategorileri düzenleme, hesaplama, yorumlama ve sonuçları açıklama olarak ifade edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmanın veri analizi Smith ve Stein'in (1998) çalışmasında yer alan Matematiksel Görevler Çerçevesi dikkate alınarak yapılmıştır (EK-1). Smith ve Stein'in (1998) görev analizi için tanımladığı dört boyutlu çerçeve hakkında bilgiler sunmaktadır. Aşağıdaki Tablo 2 öğretim programında yer alan geometri konularına ait öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin kodlama örnekleri hakkında bilgiler sunmaktadır.

Tablo 2*Kodlama Örnekleri*

Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşenleri	Kodlar	Açıklama
“Günlük yaşamdaki nesneleri biçimsel özelliklerine göre ayırt edebilme” [Mat.1.3.3]	DBİD-E	Öğrencinin önceden öğrendiği belirli bilgi parçasını hatırlamayı gerektiriyor.
“Matematiksel araç ve teknoloji kullanarak çeşitli geometrik cisimler ve şekiller çizebilme” [Mat.3.3.3]	DBİD-İ	Öğrencinin yapması gereken görev tanımı ile ilgili çok az belirsizlik var. Yapılacak olan işlemler özel olarak istenmekte ve talimatlar açıkça belirtilmiş.
“Temel geometrik çizimler için matematiksel araç ve teknolojiden yararlanabilme” [Mat.5.3.1]		
“Dik koordinat sistemini doğrunun özelliklerini incelemek ve doğru ile ilgili problemleri çözebilmek için uygun bir temsil aracı olarak kullanabilme” [Mat.10.5.2]		
“Açı ölçüsüne ilişkin standart ölçme araçlarının gerekliliğini değerlendirme” [Mat.4.3.6]	YBİD-İ	Kavramsal anlamaya yönelik talimatları içermektedir. Kavram ve fikirleri derin düzeyde anlamayı gerektiren prosedürleri içermektedir.
“Çemberin uzunluğu ile çap uzunluğu arasındaki ilişkiye yönelik çıkarım yapabilme” [Mat.6.4.4]		
“Üçgenlerde açı, benzerlik ve alan özelliklerinden yola çıkarak dikdörtgenlerin açı, kenar, köşegen, simetri ve alan özelliklerine ilişkin muhakeme yapabilme” [Mat.11.2.1]		
“Geometrik şekillere dayalı bir yapı oluşturabilmek için kodlama stratejisini yapılandırabilme” [Mat.4.3.10]	YBİD-M	Öğrencinin görevleri tamamlayabilmesi için bilgi ve deneyime erişmesi ve görevi yerine getirirken uygun şekilde kullanması gerekir.
“Bir üçgene benzer eş üçgen oluşturmak için üçgenle ilgili bilinmesi yeterli olan elemanlara dair çıkarım yapabilme” [Mat.8.3.4]		
“Tales, Öklid ve Pisagor teoremlerini ispatlayabilme” [Mat.9.5.4]		

ÖĞRENME ÇIKTISI

Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşenleri	Kodlar	Açıklama
“Geometrik şekillerin kenarlarını belirler” [Mat.3.3.2-a]	DBİD-E	Görevler doğrudan ve açık olarak belirtilmiş.
“Belirlenen araç ve teknolojiyi kullanır” [Mat.3.3.3-c]	DBİD-İ	Kullanılacak olan işlemler açık ve net olarak belirtilmiş. Yapılan işlemleri açıklamaya yönelik talimatlar verilmiş.
“ $a2+b2=c2$ eşitliğini sağlayan rasyonel sayıları inceler” [Mat.8.3.5-a]		
“Bir üçgene benzer üçgenler oluştururken eşlik ve benzerlik deneyimlerini gözden geçirir” [Mat.9.5.3-a]		
“Aynaya göre simetriyi, anlamını değiştirmeden kendi ifadeleriyle doğruya göre simetri olarak yeniden ifade eder” [Mat.4.3.8-c]	YBİD-İ	Öğrencinin görevleri başarı ile tamamlayabilmesi için prosedürlerin altında yatan kavramsal fikirler ile etkileşime girmesi gerekmektedir.
“Üçgenlerde kenarortay, açıortay ve yükseklik arasındaki ilişkiyi belirler” [Mat.7.5.1-b]		
“Varsayımlarından yararlanarak çemberde açı, kiriş ve teğetin özelliklerine ilişkin örüntüleri geneller” [Mat.12.3.2-b]		
“Oluşturduğu seçenekler üzerinden mantıksal denetleme yapar” [Mat.2.3.6-ç]	YBİD-M	Algoritmik olmayan düşünme gerektirir. Öğrencinin matematiksel kavram, süreç ve ilişkilerinin doğasını keşfetmeyi gerektirir.
“Genellemenin geçerliliğini matematiksel örnekler ile değerlendirir” [Mat.6.4.5-g]		
“Önergeleri gerçek yaşam problemleri bağlamında değerlendirir” [Mat.10.5.1-d]		

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda güvenirlilik; inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabilirlik ve teyit edilebilirlik ile sağlanmaktadır. İnanırcılık için yeterli katılım ve araştırma konusuna hâkim uzmanlardan araştırmayı incelemesi beklenmektedir (Alanoğlu & Demirtaş, 2023). Araştırmanın analizi ikisi yüksek lisans yapmış

matematik öğretmeni olmak üzere üç alan uzmanı ile yapılmıştır. Uzmanların öğretim programlarına hâkim olması ve yüksek lisans yapmış olması inandırıcılık kanıtı olarak sunulabilir. Tutarlılığı sağlamak için kodlama yapılmadan önce konunun analizinin nasıl yapılacağına dair uzmanlar ile ayrıntılı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda sonuçları doğrudan benzer ortamlara genellemeyiz. Ancak benzer ortamlarda sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin yargılar ortaya koymak amaçlanır. Nitel araştırmalarda geçerlilik, araştırılan olgu ve olayın olduğu hâliyle ve olduğunca yansız şekilde aktarılmasını ifade eder (Alanoğlu & Demirtaş, 2023). Araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla, veriler bağımsız kodlayıcılar tarafından analiz edilmiştir. Kodlayıcılar tarafından veriler bağımsız olarak kodlanmış, ardından karşılaştırma yapılarak tutarsızlık gösteren kodlar belirlenmiştir. Fikir ayrılığının yaşandığı kodlar üzerinde tartışılarak ortak bir görüş birliği geliştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmada, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

1. Nesnelerin Geometrisi Teması

24 yılı Matematik Dersi Öğretim Programları kapsamında nesnelerin geometrisi teması sadece 1-4. sınıflar düzeyinde yer almaktadır. Bu tema kapsamında 30 (%28) öğrenme çıktısı ve 86 (%20) süreç bileşeni bulunmaktadır (Tablo 1).

Tablo 3

Nesnelerin Geometrisi Teması ÖÇ ve SB'lerinin Bilişsel İstem Düzeyleri

Bilişsel İstem Düzeyleri								
	Öğrenme Çıktıları				Süreç Bileşenleri			
	DBİD-E	DBİD-İ	YBİD-İ	YBİD-M	DBİD-E	DBİD-İ	YBİD-İ	YBİD-M
1.Sınıf	1	3	1	--	5	5	1	1
2.Sınıf	--	2	4	1	5	6	7	4
3.Sınıf	--	3	4	1	3	9	6	5
4.Sınıf	--	2	6	2	3	10	8	8
Toplam	1	10	15	4	16	30	22	18
Yüzde	%4	%33	%50	%13	%17	%35	%26	%22

Tablo 3 incelendiğinde nesnelerin geometrisi temasına ait öğrenme çıktılarının %50'si YBİD-İ ve %33'ü DBİD-İ bilişsel istem düzeyine aittir. Bu temanın süreç bileşenlerinin %35'i DBİD-İ, %26'sı YBİD-İ ve %22'si ise YBİD-M bilişsel istem düzeyindedir. Sonuç olarak nesnelerin geometrisi temasına ait öğrenme çıktılarının yarısı YBİD-İ bilişsel istem düzeyindedir. Süreç bileşenlerinin bilişsel istem düzeyleri arasında dağılım ise birbirine yakın ve yaklaşık eşit bir dağılım göstermektedir.

2. Geometrik Nicelikler Teması

2024 yılı Matematik Dersi Öğretim Programları kapsamında geometrik nicelikler teması sadece 5-8. sınıflar düzeyinde yer almaktadır. Bu tema kapsamında 23 (%22) öğrenme çıktısı ve 108 (%25) süreç bileşeni bulunmaktadır (Tablo 1).

Tablo 4

Geometrik Nicelikler Teması ÖÇ ve SB'lerinin Bilişsel İstem Düzeyleri

	Bilişsel İstem Düzeyleri							
	Öğrenme Çıktıları				Süreç Bileşenleri			
	DBİD-E	DBİD-İ	YBİD-İ	YBİD-M	DBİD-E	DBİD-İ	YBİD-İ	YBİD-M
5.Sınıf	--	--	3	1	--	2	8	10
6.Sınıf	--	--	3	3	1	1	14	17
7.Sınıf	--	--	8	2	--	8	18	21
8.Sınıf	--	--	2	1	--	1	5	2
Toplam	--	--	16	7	1	12	45	50
Yüzde	--	--	%70	%30	%1	%11	%42	%46

Tablo 4 incelendiğinde geometrik nicelikler temasına ait öğrenme çıktılarının %70'i YBİD-İ bilişsel istem düzeyine aittir. Bu temanın süreç bileşenlerinin %42'si YBİD-İ ve %46'sı ise YBİD-M bilişsel istem düzeyindedir. Sonuç olarak geometrik nicelikler temasına ait öğrenme çıktıların yarıdan fazlası YBİD-İ bilişsel istem düzeyindedir. Süreç bileşenlerinin ise yarıdan fazlası yüksek bilişsel istem düzeylerine ait görevlerden oluşmaktadır.

3) Geometrik Şekiller Teması

2024 yılı Matematik Dersi Öğretim Programları kapsamında geometrik şekiller teması 5-12. sınıflar düzeyinde yer almaktadır. Bu tema kapsamında 37 (%35) öğrenme çıktısı ve 166 (%38) süreç bileşeni bulunmaktadır (Tablo 1).

Tablo 5

Geometrik Şekiller Teması ÖÇ ve SB'lerinin Bilişsel İstem Düzeyleri

	Bilişsel İstem Düzeyleri							
	Öğrenme Çıktıları				Süreç Bileşenleri			
	DBİD-E	DBİD-İ	YBİD-İ	YBİD-M	DBİD-E	DBİD-İ	YBİD-İ	YBİD-M
5.Sınıf	--	2	3	2	2	7	8	10
6.Sınıf	--	--	2	2	--	1	9	14
7.Sınıf	--	--	2	--	--	2	2	1
8.Sınıf	--	--	3	3	--	3	13	15
Hazırlık	--	1	4	--	1	6	5	3
9.Sınıf	--	--	--	1	--	--	--	2
10.Sınıf	--	--	3	1	--	--	6	11
11.Sınıf	--	1	4	--	--	5	11	12
12.Sınıf	--	--	3	--	--	2	7	8
Toplam	--	4	24	9	3	26	61	76
Yüzde	--	%10	%65	%25	%1	%16	%37	%46

Tablo 5 incelendiğinde geometrik şekiller temasına ait öğrenme çıktılarının %65'i YBİD-İ ve %25'i YBİD-M bilişsel istem düzeyine aittir. Bu temanın süreç bileşenlerinin %16'sı DBİD-İ, %37'si YBİD-İ ve %46'sı ise YBİD-M bilişsel istem düzeyindedir. Sonuç olarak geometrik şekiller temasına ait öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin büyük oranda yüksek bilişsel istem düzeyine ait olduğu, sınırlı bir kısmının ise düşük bilişsel istem düzeyinde olduğu görülmektedir.

4. Dönüşüm Teması

2024 yılı Matematik Dersi Öğretim Programları kapsamında dönüşüm teması sadece 7 ve 8. sınıflar düzeyinde yer almaktadır. Bu tema kapsamında 5 (%5) öğrenme çıktısı ve 25 (%6) süreç bileşeni bulunmaktadır (Tablo 1).

Tablo 6*Dönüşüm Teması ÖÇ ve SB'lerinin Bilişsel İstem Düzeyleri*

	Bilişsel İstem Düzeyleri							
	Öğrenme Çıktıları				Süreç Bileşenleri			
	DBİD-E	DBİD-İ	YBİD-İ	YBİD-M	DBİD-E	DBİD-İ	YBİD-İ	YBİD-M
7.Sınıf	--	--	2	--	--	1	4	3
8.Sınıf	--	--	3	--	--	2	6	9
Toplam	--	--	5	--	--	3	10	12
Yüzde	--	--	%100	--	--	%12	%40	%48

Tablo 6 incelendiğinde dönüşüm temasına ait öğrenme çıktılarının %100'ü YBİD-İ bilişsel istem düzeyine aittir. Bu temanın süreç bileşenlerinin %40'ı YBİD-İ ve %48'i ise YBİD-M bilişsel istem düzeyindedir. Sonuç olarak dönüşüm temasına ait öğrenme çıktılarının tamamı ve süreç bileşenlerinin çok yüksek bir oranı yüksek bilişsel istem düzeyine ait görevlerden oluşmaktadır.

5. Eşlik ve Benzerlik Teması

2024 yılı Matematik Dersi Öğretim Programları kapsamında eşlik ve benzerlik teması sadece 9. sınıf düzeyinde yer almaktadır. Bu tema kapsamında 5 (%5) öğrenme çıktısı ve 25 (%6) süreç bileşeni bulunmaktadır (Tablo 1).

Tablo 7*Eşlik ve Benzerlik Teması ÖÇ ve SB'lerinin Bilişsel İstem Düzeyleri*

	Bilişsel İstem Düzeyleri							
	Öğrenme Çıktıları				Süreç Bileşenleri			
	DBİD-E	DBİD-İ	YBİD-İ	YBİD-M	DBİD-E	DBİD-İ	YBİD-İ	YBİD-M
9.Sınıf	--	--	4	1	--	1	11	13
Yüzde	--	--	%80	%20	--	%4	%44	%52

Tablo 7 incelendiğinde eşlik ve benzerlik temasına ait öğrenme çıktılarının %80'i YBİD-İ bilişsel istem düzeyine aittir. Bu temanın süreç bileşenlerinin %44'ü YBİD-İ ve %52'si ise YBİD-M bilişsel istem düzeyindedir. Sonuç olarak eşlik ve benzerlik temasına ait öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri yüksek bilişsel istem düzeyine ait görevlerdir.

6. Geometrik Cisimler Teması

2024 yılı Matematik Dersi Öğretim Programları kapsamında geometrik cisimler teması sadece 12. sınıf düzeyinde yer almaktadır. Bu tema kapsamında 3 (%3) öğrenme çıktısı ve 15 (%3) süreç bileşeni bulunmaktadır (Tablo 1).

Tablo 8

Geometrik Cisimler Teması ÖÇ ve SB'lerinin Bilişsel İstem Düzeyleri W

	Bilişsel İstem Düzeyleri							
	Öğrenme Çıktıları				Süreç Bileşenleri			
	DBİD-E	DBİD-İ	YBİD-İ	YBİD-M	DBİD-E	DBİD-İ	YBİD-İ	YBİD-M
12.Sınıf	--	--	2	1	--	2	6	7
Yüzde	--	--	%67	%33	--	%13	%40	%47

Tablo 8 incelendiğinde geometrik cisimler temasına ait öğrenme çıktılarının %67'si YBİD-İ ve %33'ü YBİD-M bilişsel istem düzeyine aittir. Bu temanın süreç bileşenlerinin %40'ı YBİD-İ ve %47'si ise YBİD-M bilişsel istem düzeyindedir. Sonuç olarak geometrik cisimler temasına ait öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri yüksek bilişsel istem düzeyindeki görevlerden oluşmaktadır

7. Analitik İnceleme Teması

2024 yılı Matematik Dersi Öğretim Programları kapsamında analitik inceleme teması sadece 10. sınıf düzeyinde yer almaktadır. Bu tema kapsamında 2 (%2) öğrenme çıktısı ve 8 (%2) süreç bileşeni bulunmaktadır (Tablo 1).

Tablo 9

Analitik İnceleme Teması ÖÇ ve SB'lerinin Bilişsel İstem Düzeyleri

	Bilişsel İstem Düzeyleri							
	Öğrenme Çıktıları				Süreç Bileşenleri			
	DBİD-E	DBİD-İ	YBİD-İ	YBİD-M	DBİD-E	DBİD-İ	YBİD-İ	YBİD-M
10.Sınıf	--	1	1	--	--	3	2	3
Yüzde	--	%50	%50	--	--	%38	%24	%38

Tablo 9 incelendiğinde analitik inceleme temasına ait öğrenme çıktılarının %50'si DBİD-İ ve %50'si YBİD-İ bilişsel istem düzeyine aittir. Bu temanın süreç bileşenlerinin %38'i DBİD-İ ve %38'i ise YBİD-M bilişsel istem düzeyindedir. Sonuç olarak analitik inceleme temasına ait az sayıda öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri olmasına rağmen düşük ve yüksek bilişsel istem düzeyine ait görev oranının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada 2024 yılında yayımlanan 1-12. sınıflar düzeyindeki Matematik Dersi Öğretim Programları geometri temalarının bilişsel istem düzeyleri incelenmiştir. Öğretim programları incelendiğinde en fazla öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni 5-12. sınıfların tüm seviyelerinde yer alan geometrik şekiller temasında bulunmaktadır. Dönüşüm, eşlik ve benzerlik, geometrik cisimler ve analitik inceleme temalarındaki öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni sayısı ise nesnelerin geometrisi ve geometrik nicelikler temalarına göre daha azdır.

Araştırma sonucunda, 2024 yılında yayımlanan Matematik Dersi Öğretim Programı geometri konularına ait geometrik nicelikler, geometrik şekiller, dönüşüm, eşlik ve benzerlik, geometrik cisimler ve analitik inceleme temalarına ait öğrenme çıktıları ve süreç becerilerinin yüksek bilişsel istem düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu temalardaki öğrenme çıktıları ağırlıklı olarak YBİD-İ düzeyindeki görevlerden oluşmaktadır. YBİD-İ, öğrencilerin matematiksel kavram ve fikirleri derin düzeyde anlayıp geliştirmesini amaçlayan işlemlere odaklanmaktadır. Bu düzeyde yer alan görevler, genellikle görsel diyagram, somut materyaller, sembol ve problem durumları gibi farklı temsil biçimlerini kullanılmasını içerir. Ayrıca bu düzeyde yer alan görevler yüksek bilişsel çaba gerektirir (Smith & Stein, 1998). Duran'ın (2024) çalışması liselere giriş sınavlarında yer alan geometri soruların çoğunluğunun yüksek düzeyde bilişsel istem gerektirdiğini göstermektedir. Ancak Demir (2024) ise liselere giriş sınavlarındaki YBİD-M sorularının çok az olduğu soruların genellikle DİBD-İ ve YBİD-İ düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Sonuç olarak öğretim programlarındaki öğrenme çıktılarının bilişsel istem düzeyleri dikkate alınarak hazırlanan ders kitapları, sınav soruları ve sınıf içi uygulamaların öğrencilerin hem sınav başarılarına hem de üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmada, 2024 yılı Matematik Dersi Öğretim Programı geometri konularının geometrik nicelikler, geometrik şekiller, dönüşüm, eşlik ve benzerlik, geometrik cisimler ve analitik inceleme temalarına ait süreç bileşenlerinin ağırlıklı olarak YBİD-M daha sonra YBİD-İ bilişsel istem düzeyindeki görevlerden oluştuğu tespit edilmiştir. YBİD-M en yüksek bilişsel istem düzeyini temsil etmektedir. Bu seviyede yer alan görev tanımları öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerini kendilerini izlemesi ve düzenlemesini gerektirmektedir. Öğrencilerin matematiksel kavramları keşfetmesi, analizi ve yorumlamasını gerektirmektedir (Smith & Stein, 1998). Görevlerin öğrencilerin matematiğin kavramsal anlamını öğrenebilmesi ve muhakeme edebilmesi için yüksek bilişsel talep gerektirmesi önemlidir (Jones & Tarr, 2007; Stein & Lane, 1996). Öğretim programları öğrencilerin matematiksel muhakeme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlandığını vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra çözümleme, yorumlama, değerlendirme, yansıtma, çıkarım yapma, analogik ve tümevarımsal akıl yürütme becerilerinin gelişimine odaklandığı belirtilmiştir (MEB, 2024). Bu açıdan bakıldığında öğretim programlarının öğrencilerde geliştirmeyi amaçladığı becerileri, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerine yansıttığı söylenebilir. Benzer bir sonuç Cihan ve Doruk'un (2024) çalışması ile desteklenmektedir. Araştırmacılar, öğretim programının üst düzey matematiksel anlayışları desteklediğini ve yüksek bilişsel düşünme düzeyini hedeflediğini belirtmektedir. Ubuz vd. (2010) matematiksel görevlerin daha çok yüksek bilişsel görev içermesini matematiğin soyut olması nedeniyle sınıf seviyesi arttıkça daha çok öğrencilere yüksek düzeyde görev sunma ihtiyacından kaynaklandığını belirtmektedir. Bulut ve Baş'ın (2025) Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya ve Singapur öğretim programlarındaki geometri konularını karşılaştırdıkları araştırmada; Türkiye programında daha fazla kazanımın olduğu ancak bu kazanımların kavramsal derinliği açısından eksiklikler taşıdığı vurgulanmıştır. Mevcut araştırma ile karşılaştırıldığında, beceri odaklı olarak hazırlanan Matematik Dersi Öğretim Programlarının geometri temalarının bilişsel istem düzeylerinin etkili bir öğrenme süreci oluşturma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu, düşük bilişsel istem düzey olarak tanımlanan ezberleme ve ilişkisiz işlemler düzeyine ait görevler ise en fazla 1-4 sınıflar seviyesinde yer alan nesnelerin geometrisi temasında yer almaktadır. Geometrik nicelikler, geometrik şekiller, dönüşüm, eşlik ve benzerlik, geometrik cisimler ve analitik inceleme temalarına ait öğrenme çıktılarında DBİD-E'ye ait

hiçbir görev tanımı yapılmamış, süreç bileşenlerinde ise çok az sayıda DBİD-E görev tanımı yapıldığı tespit edilmiştir. Benzer bir sonuç Polat ve Dede'nin (2022) çalışmasında bulunmuştur. Polat ve Dede (2022), 2005 ile 2018 yıllarında yayımlanan öğretim programlarında cebir öğrenme alanına ait kazanımlarının bilişsel istem düzeylerini araştırdıkları çalışmada düşük bilişsel istem düzeyine ait kazanımların çok az ya da hiç yer almadığını tespit etmişlerdir. Sonuç olarak farklı öğrenme alanlarının benzer bilişsel istem düzeylerine sahip olduğu söylenebilir. Matematiksel düşünmenin tam olarak nasıl geliştiğini tanımlamak oldukça zordur. Tahmin, akıl yürütme, ispat, genelleme matematiksel düşünmenin önemli yollarını göstermektedir. Yapılan çalışmalar matematiksel görevlerin ezberleme ve algoritmalarının rutin uygulamalarının düşük seviyede kaldığını göstermektedir (Breen & O'Shea, 2010). Stein vd. (1996) yüksek bilişsel istem düzeyine sahip görevlerin düşük bilişsel istem düzeyindeki görevlere dönüşme olasılığından bahsetmişlerdir. Araştırmacılar, yüksek düzeyde bilişsel katılımı sürdürme olasılığı en yüksek olan görevlerin öğrencilerin önceden sahip olduğu bilgilere dayanan görevler olduğunu belirtmektedir. Henningsen ve Stein (1997) öğretmenlerin matematiksel görevleri seçip uygun şekilde kullanmasının yeterli olmadığını aynı zamanda görevlerin karmaşıklığının ve bilişsel taleplerinin uygulama sırasında azalmamasını sağlamak için öğrencilerin bilişsel faaliyetlerini tutarlı bir şekilde desteklemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenler öğretim programlarında verilen görevleri uyarlama ve genişletme olanağına sahip olmalıdır (O'Sullivan vd., 2024).

1-12. sınıflar düzeyinde geometri temasındaki görevlerin bilişsel istem düzeylerinde kademeli bir artış olduğu söylenebilir. İlkokul seviyesinde görevler genellikle tanıma ve bilgi odaklı düşük bilişsel istem, ortaokul seviyesinde ilişkilendirme, akıl yürütme, lise seviyesinde ispat gibi üst düzey becerileri ön plana çıkaran yüksek bilişsel istem düzeyine ait görevlerden oluşmaktadır. Sonuç olarak, geometri temaları öğrencilerin erken yaşlarda şekilleri tanıma ve özelliklerini belirleme becerilerinden başlayarak, ileri kademelerde ilişkilendirme, akıl yürütme gibi üst düzey becerilere ulaşmasını desteklemektedir.

Öneriler

Literatürde, kavramsal ve işlemsel bilgiyi birbirine bağlayan görevlerin öğrencilerin matematik ve matematik sınıfıyla olumlu ilişkilerini geliştirmekte önemli olduğu vurgulanmaktadır. Yüksek bilişsel talep içeren matematiksel görevler öğrencilerin akademik başarısını artırmakta etkili görevlerdir. Bunun

yanı sıra matematik öğretiminde öğrencilerden beklenen kavramsal anlama ve problem çözme beceri üzerinde istenen etkiye sahip olmaları beklenmektedir (Ni vd., 2017). Stein ve Lane'in (1996) çalışmalarında yüksek düzeyde bilişsel talepleri içeren görevler arasında tutarsızlığın daha fazla olabileceğini bu neden bu görevlerin uygulama aşamasında işlemsel düşünme, matematiksel olmayan aktivitelere dönüşebileceğinden bahsetmektedirler. Bu nedenle öğretmenlere programdaki görevlerin bilişsel istem düzeyleri hakkında bilgi sahibi olması önerisinde bulunulabilir. Öğretim programları bütüncül bir yapıya sahiptir. Bu nedenle ileride yapılacak olan araştırmalarda Matematik Dersi Öğretim Programlarının tüm temaların bilişsel istem düzeyleri arasındaki ilişkileri birlikte inceleyen çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Extended Summary

Introduction

Curricula are among the most essential instruments for guiding students toward achieving desired educational outcomes (Cihan & Doruk, 2024). They are conceptualized as structured frameworks of experiences that encompass all instructional activities planned for a course, both inside and outside the classroom (Demirel, 2015). Furthermore, curricula refer to the entirety of materials and guidelines employed to design and facilitate learning (Park, 2011). As comprehensive educational blueprints, they incorporate learning objectives, the content to be covered, instructional strategies and techniques, as well as assessment and evaluation processes (Zeybek, 2012). Through curricula, students gain a clear understanding of what they are expected to learn and accomplish, while teachers are equipped with the necessary guidance to help learners attain these objectives (Kranthi, 2017).

Stein and Smith (1998) argued that mathematical tasks influence students' modes of mathematical thinking. Learning outcomes are fundamentally associated with the type of cognitive processes that enable students to successfully complete tasks encountered in the classroom. The mathematical tasks that students tend to engage with not only reflect the essence of what they have learned but also reveal how they conceptualize the development, application, and significance of mathematics and statistics (Estrella et al., 2020). There are distinctions between tasks that require the use of well-structured algorithms (often applied thoughtlessly) and those that necessitate more complex, unstructured, and non-

algorithmic forms of thinking (Stein & Smith, 1998). Since different task types affect how students learn mathematics, they also provide opportunities for diverse learning experiences (Ni et al., 2017). For instance, student outcomes in performance assessments consisting of non-routine tasks that demand mathematical thinking and reasoning are closely linked to the extent to which instructional tasks are designed and implemented to allow for multiple solution strategies, representations, and mathematical explanations, thus representing a high level of cognitive demand (Stein & Lane, 1996).

The purpose of curriculum revisions is to establish an ideal set of learning objectives for students (Stein et al., 1996). Mathematics curricula aim not only to define what students should learn but also to specify how it should be taught (Cai & Ni, 2011). Cognitive demand levels offer educators a framework for analyzing, reviewing, and evaluating mathematical tasks (Stein et al., 2000). Arbaugh and Brown (2005) show that when teachers begin to critically examine mathematical tasks, changes occur in both their pedagogical content knowledge and their thought processes regarding mathematical tasks, leading to adjustments in classroom practices. This study aims to examine the cognitive demand levels of geometry topics in the The Century of Türkiye Education Model mathematics curriculum. The research is significant in providing guidance for educators on how to establish connections between curriculum tasks and classroom practices. A detailed examination of the cognitive demand levels of mathematical tasks within mathematics curricula is crucial for maximizing cognitive engagement and achieving effective learning outcomes. In this context, the study seeks to answer the question: “What is the level of cognitive demand of the geometry topics in the The Century of Türkiye Education Model mathematics curriculum?”

Methodology

In the qualitative design of the study, the document analysis method was employed. Document analysis aims to interpret data by deriving meaning from the documents to be analyzed and developing empirical knowledge related to the researched topic (Alanoğlu & Demirtaş, 2023).

Findings

The study found that the learning outcomes and process skills related to geometric quantities, geometric shapes, transformation, congruence and

similarity, geometric solids, and analytic investigation themes in the 2024 mathematics curriculum are of a high cognitive demand level. These learning outcomes predominantly consist of tasks at the high cognitive demand level-procedures with connections level. High cognitive demand level – procedures with connections focuses on tasks that aim to deepen students' understanding and development of mathematical concepts and ideas.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

Tasks at this level typically involve the use of various representational forms, such as visual diagrams, concrete materials, symbols, and problem situations. Furthermore, tasks at this level require high cognitive effort (Smith & Stein, 1998). Duran's (2024) study indicates that most geometry questions in the high school entrance exams demand high levels of cognitive demand. However, Demir (2024) found that there are very few high cognitive demand level – doing mathematics questions in these exams, with most questions falling under the lower level demands-procedures without connections and high cognitive demand level-procedures with connections levels.

The study also revealed that the process components of the geometry topics in the 2024 mathematics curriculum, including geometric quantities, geometric shapes, transformation, congruence and similarity, geometric solids, and analytic investigation, are predominantly made up of tasks at the high cognitive demand level-doing mathematics and then high cognitive demand level-procedures with connections cognitive demand levels. High cognitive demand level-doing mathematics represents the highest cognitive demand level. Tasks at this level require students to monitor and regulate their own cognitive processes, involving the exploration, analysis, and interpretation of mathematical concepts (Smith & Stein, 1998). It is crucial for tasks to require high cognitive demand in order to allow students to grasp the conceptual meaning of mathematics and engage in reasoning (Jones & Tarr, 2007; Stein & Lane, 1996). The curriculum emphasizes the development of students' mathematical reasoning and problem-solving skills, while also focusing on skills such as analysis, interpretation, evaluation, reflection, inference, analogical reasoning, and inductive reasoning (MEB, 2024). In this context, it can be argued that the curriculum reflects the learning outcomes and process components aimed at developing these skills in students. A similar finding is supported by the study of Cihan and Doruk (2024),

who note that the curriculum supports high-level mathematical understanding and targets high cognitive levels of thinking. Ubuz et al. (2010) argue that the increasing need for high-level tasks in mathematics arises from the abstract nature of the subject, especially as students progress through higher levels.

Another key finding of the study is that tasks at the low cognitive demand level, defined as memorization and unrelated procedural tasks, are mostly found within the theme of the geometry of objects for students in grades 1-4. No tasks at the lower-level demands-memorization level were found in the learning outcomes related to geometric quantities, geometric shapes, transformation, congruence and similarity, geometric solids, and analytic investigation themes, and very few lower-level demands-memorization tasks were identified in the process components. A similar result was found in the study of Polat and Dede (2022), who examined the cognitive demand levels of algebraic learning outcomes in curricula published between 2005 and 2018 and found that low cognitive demand outcomes were either minimal or absent. Defining how mathematical thinking develops is inherently challenging. Inference, reasoning, proof, and generalization are key aspects of mathematical thought. Many studies demonstrate that tasks focused on memorization and algorithmic routines tend to remain at low levels (Breen & O'Shea, 2010).

Çıkar Çatışması: Yazar, herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemektedir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle araştırma için etik kurul onay belgesine gerek yoktur.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Adleff, A. K., Ross, N., König, J., & Kaiser, G. (2023). Types of mathematical tasks in lower secondary classrooms in Germany: Statistical findings from a latent class analysis based on general mathematical competencies. *Educational Studies in Mathematics*, 114(3), 371-392. <https://doi.org/10.1007/s10649-023-10254-9>
- Alanoğlu, M., & Demirtaş, Z. (2023). *Nitel araştırmalar*. İçinde A. İlğan & A. Ekinçi (Eds.) Eğitimde araştırma yöntemleri (ss. 245-274). Nobel Yayınevi.
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and practice*, 7(9), 106-107.
- Arbaugh, F., & Brown, C. A. (2005). Analyzing mathematical tasks: A catalyst for change? *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8, 499-536. <https://doi.org/10.1007/s10857-006-6585-3>
- Basyal, D., Jones, D. L., & Thapa, M. (2023). Cognitive demand of mathematics tasks in Nepali middle school mathematics textbooks. *International journal of science and mathematics education*, 21(3), 863-879. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10269-3>
- Bingölbali, E., & Bingölbali, F. (2020). Çok doğru cevaplı ve çok çözüm metotlu etkinliklerin ortaokul matematik ders kitaplarındaki yeri. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 7(4), 214-235.
- Boston, M. D., & Smith, M. S. (2009). Transforming secondary mathematics teaching: Increasing the cognitive demands of instructional tasks used in teachers' classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 40(2), 119-156.
- Breen, S., & O'Shea, A. (2010). Mathematical thinking and task design. *Irish Mathematical Society. Bulletin*, 66, 39-49.

- Bulut, D. B., & Baş, A. Ö. (2025). Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Finlandiya, Singapur ve Türkiye geometri ve ölçme öğrenme alanı içeriklerinin karşılaştırılması. *EKEV Akademi Dergisi*, 103, 307-330.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cai, J., & Ni, Y. (2011). Investigating curricular effect on the teaching and learning of mathematics in a cultural context: Theoretical and methodological considerations. *International Journal of Educational Research*, 50(2), 65-70.
- Cihan, F., & Doruk, M. (2024). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının SOLO taksonomisi ve bilişsel istem düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 144-157. <https://doi.org/10.29065/usakead.1511690>
- Davis, K. S., & Falba, C. J. (2002). Integrating technology in elementary preservice teacher education: orchestrating scientific inquiry in meaningful ways. *Journal of Science Teacher Education*, 13(4), 303-329. <https://doi.org/10.1023/A:1022535516780>
- Demir, H. (2024). LGS ve yazılı sınavlardaki matematik sorularının bilişsel istem düzeyi ve bilgi türlerine göre karşılaştırmalı analizi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159–199.
- Doyle, W. (1988). Work in mathematics classes: The context of students' thinking during instruction. *Educational Psychologist*, 23(2), 167-180.
- Duran, A. A. (2024). Liselere geçiş sistemi matematik sorularının bilişsel istem düzeyleri bağlamında değerlendirilmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 66-85. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2024.72>

- Estrella, S., Zakaryan, D., Olfos, R., & Espinoza, G. (2020). How teachers learn to maintain the cognitive demand of tasks through lesson study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 23(3), 293-310. <https://doi.org/10.1007/s10857-018-09423-y>
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin.
- Güven, B., Öztürk, T., & Bülbül, B. Ö. (2019). Geometri öğretimi. G. Hacıömeroğlu & K. Tarım (Ed.ler), *Matematik öğretiminin temelleri: Ortaokul* (ss. 169-214) içinde. Anı Yayıncılık.
- Jones, D. L., & Tarr, J. E. (2007). An examination of the levels of cognitive demand required by probability tasks in middle grades mathematics textbooks. *Statistics Education Research Journal*, 6(2), 4-27.
- Hadar, L. L., & Ruby, T. L. (2019). Cognitive opportunities in textbooks: The cases of grade four and eight textbooks in Israel. *Mathematical Thinking and Learning*, 21(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/10986065.2019.1564968>
- Henningsen, M., & Stein, M. K. (1997). Mathematical tasks and student cognition: Classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(5), 524-549.
- Hsu, W. M. (2013). Examining the types of mathematical tasks used to explore the mathematics instruction by elementary school teachers. *Creative Education*, 4(06), 396-404.
- Hong, C. J., & Kim, G. Y. (2012). Functions in the middle school mathematics: The cognitive demand of the mathematical tasks. *School Mathematics*, 14(2), 213-232.
- Horzum, T., & Duran, A. A. (2024). An examination of the cognitive demand levels posed by problems in the middle grades mathematics textbooks. *International Journal of Educational Spectrum*, 6(2), 294-321. <https://doi.org/10.47806/ijesacademic>

- Kranthi, K. (2017). Curriculum development. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 22(2), 1-5. <https://doi.org/10.9790/0837-2202030105>
- Kwon, J., & Kim, G. (2013). An analysis of mathematical tasks in the middle school geometry. *The Mathematical Education*, 52(1), 111-128.
- MEB. (2024). İlkokul matematik dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programmat1234Onayli.pdf>
- MEB (2024). Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- MEB. (2024). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Ni, Y., Zhou, D. H. R., Cai, J., Li, X., Li, Q., & Sun, I. X. (2017). Improving cognitive and affective learning outcomes of students through mathematics instructional tasks of high cognitive demand. *The Journal of Educational Research*, 111(6), 704-719. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1402748>
- Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American educational research journal*, 33(2), 455-488.
- Stein, M. K., & Lane, S. (1996). Instructional tasks and the development of student capacity to think and reason: An analysis of the relationship between teaching and learning in a reform mathematics project. *Educational Research and Evaluation*, 2(1), 50-80. <https://doi.org/10.1080/1380361960020103>
- Smith, M. S. & Stein, M. K. (1998). Reflections on practice: Selecting and creating mathematical tasks: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(5), 344-350.

- Stein, M. K., & Smith, M. S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(4), 268-275.
- Stein, M. K., Smith, M. S., Henningsen, M., & Silver, E. A. (2000). Implementing standards-based mathematics instruction: A case- book for professional development. Teachers College Press.
- Orakcı, Ş., Durnalı, M., & Özkan, O. (2018). *Curriculum reforms in Turkey*. In: Economic and geopolitical perspectives of the commonwealth of independent states and Eurasia (pp. 225-251). IGI Global.
- O'Sullivan, B., O'Shea, A., & Breen, S. (2024). Using the task analysis guide as a lens to examine curriculum reform. *Asian Journal for Mathematics Education*, 3(4), 428-448. <https://doi.org/10.1177/27527263241301091>
- Özgeldi, M., & Esen, Y. (2010). Analysis of mathematical tasks in Turkish elementary school mathematics textbooks. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2277-2281.
- Park, A. M. (2011). *Comparing the cognitive demand of traditional and reform algebra 1 textbooks* (Undergraduate senior thesis, Harvey Mudd College). HMC Senior Theses,9. https://scholarship.claremont.edu/hmc_theses/9
- Polat, S., & Dede, Y. (2022). Examining trends in the cognitive demand levels of the attainments of algebra learning domain in the middle school mathematics curriculum. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 41(1), 223-274. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1073649>
- Toprak, Z., & Özmantar, M. F. (2019). Türkiye ve Singapur 5. sınıf matematik ders kitaplarının çözümlü örnekler ve sorular açısından karşılaştırmalı analizi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 10(2), 539-566. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.490210>

- Turan, R. (2018). 2017 ilkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine genel bir değerlendirme. *Diyalektolog-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 295-328. <https://dx.doi.org/10.22464/diyalektolog.267>
- Ubuz, B., Erbaş, A. K., Çetinkaya, B., & Özgeldi, M. (2010). Exploring the quality of the mathematical tasks in the new Turkish elementary school mathematics curriculum guidebook: The case of algebra. *ZDM*, 42, 483-491. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0258-5>
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Yükselen, A., & Kepceoğlu, İ. (2021). Türkiye, Singapur ve Avustralya ortaokul matematik ders kitaplarında yüzdeler konusundaki soruların bilişsel istem düzeylerinin ve çözüm adımlarının karşılaştırmalı analizi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(46), 961-976. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.802743>
- Watson, A., & Mason, J. (2007). Taken-as-shared: A review of common assumptions about mathematical tasks in teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10, 205-215.
- Zeybek, S. (2012). *Matematik programlarının gelişimi (1926-2011)*. Gazi Kitabevi.

Ek-1

MATEMATİKSEL GÖREVLER ÇERÇEVESİ (Kaynak: Smith & Stein, 1998)		
Bilişsel İstem Düzeyleri		Açıklamalar
Düşük Bilişsel İstem Düzeyi	Ezberleme (DBID-E)	Önceden öğrenilmiş bilgi, kural, formül veya tanımları hatırlama veya ezberlemeyi içerir. Görev tanımı için bir yöntem ya da işlemin gerekmediği durumları içerir. Belirsiz değildir. Önceden öğrenilmiş materyallerin yeniden oluşturulmasını içerir. Görevler doğrudan ve açık olarak belirtilmiştir. Ezberleme ya da hatırlamayı gerektiren bilgi, kural, formül, tanımların kavram ve anlamları arasında bağlantı yoktur.
	İlişkisel işlemler (DBID-f)	Algoritmik işlemleri içerir. Kullanılacak olan işlem özel olarak istenmekte ya da önceki deneyim ya da talimatlarda açıkça belirtilmiştir. Görevi başarılı tamamlamak için sınırlı bilişsel süreç yeterlidir. Yapılacak işlemlerin nasıl ve niçin yapılması gerektiği ile ilgili çok az belirsizlik vardır. İşlemlerin altına yatan kavram veya anlamlar arasında bağlantı yoktur. Matematiksel anlayışı geliştirmek yerine doğru cevaplar üretmeye odaklanmaktadır. Sadece yapılan işlemleri açıklamaya odaklanır. Açıklama gerektirmez.
Yüksek Bilişsel İstem Düzeyi	İlişkisel işlemler (YBID-f)	Matematiksel kavram ve fikirlerin derin düzeyde anlaşılıp geliştirmesini amaçlayan işlemlere odaklanır. Dar kapsamlı algoritmalar yerine, kavramsal anlamaya yakın bağlantıları olan genel prosedürlerin açık ve dolaylı anlamalarını önerir. Genellikle görsel diyagramlar, somut materyaller, semboller ve problem durumları gibi farklı temsil biçimleri kullanabilir. Farklı temsil biçimlerini arasındaki ilişkilerin anlamlarını geliştirmesine yardımcı olur. Bilişsel çaba gerektirir. Genel prosedürleri takip etse bile bunları düşüncesizce takip edebilir. Öğrencilerin görevi başarıyla tamamlamak ve anlayış geliştirmek için prosedürlerin altında yatan kavramsal fikirlerle etkileşime girmeleri gerekir.
	Matematik Yapma (YBID-M)	Karmaşık ve algoritmik olmayan düşünme gerektirir; görev, görev talimatı veya çözülmüş bir örnek tarafından açıkça önerilmeyen, iyi prova edilmiş bir yaklaşım veya yol içerir. Öğrencilerin matematiksel kavram, süreç veya ilişkilerin doğasını keşfetmesi ve anlaması gerekir. Öğrencinin kendi bilişsel süreçlerini kendi kendine izlemesi ve düzenlemesini gerektirir. Öğrencinin ilgili bilgi ve deneyime erişmesini ve bu görevi yerine getirirken uygun şekilde kullanmasını gerektirir. Öğrencinin görevi analiz etmesini ve olası çözüm stratejilerini ve çözümünü sınırlayabilecek görev kısıtlamalarını aktif olarak incelemesini gerektirir. Çözüm sürecinin öngörülemez doğası nedeniyle önemli bilişsel çabalar gerektirir ve öğrencilerde bir miktar kaygıya neden olabilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında İlk Okuma Yazma Öğretiminin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yakup BALANTEKİN¹

1 Doçent Dr, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, yakupbalan@gmail.com. ORCID: 0000-0002-8684-3598

Gönderilme Tarihi: 16.05.2025 Kabul Tarihi: 17.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1700606

Atıf: “Balantekin, Y. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilk okuma yazma öğretiminin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Millî Eğitim*, 54(1), 867-904. DOI: 10.37669/milliegitim.1700606”

Öz

Bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen ilk okuma yazma öğretim süreci hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntem desenlerinden keşfedici ardışık desene uygun olarak yürütülmüştür. Araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu örnekleme türünde araştırma problemi hakkında bilgi ve tecrübe sahibi olanlar örnekleme alınmaktadır. Bu yaklaşımla araştırmanın örneklemi 2024-2025 eğitim öğretim yılında 1. sınıf seviyesinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel çalışma grubu üç ilkokulda çalışan 12 sınıf öğretmeni; nicel çalışma grubu ise 36 ilkokulda çalışan 219 sınıf öğretmenidir. Araştırma sürecinde önce il millî eğitim müdürlüğü tarafından alt, orta ve üst sosyoekonomik bölgede bulunan birer okul belirlenmiştir. Her bir okulun öğretmenleriyle bir oturum şeklinde toplam üç odak grup görüşmesi yapılmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşme verilerinden, öğretim programından ve literatürden faydalanarak anket geliştirilmiş, anket nicel araştırma grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin bazı konularda fikir ayrılığı yaşadığını, hazırlık çalışmalarına daha fazla zaman ayırılmasını, ilk harf grubunda değişiklik yapılmasını, renkli hece kullanılmasını, ders kitabının zenginleştirilmesini, yuvarlağı olan harflerin yazımının değişmesini ve gelişim raporu uygulamasından vazgeçilmesini istediklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ilkokul Türkçe dersi öğretim programı, ilk okuma yazma, sınıf öğretmeni

An Examination of Initial Literacy Instruction within the Scope of the Century of Türkiye Education Model Based on Classroom Teachers' Perspectives: A Mixed Method Research

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study aimed to examine the opinions of classroom teachers regarding the updated first literacy teaching process within the scope of the Century of Türkiye Education Model. The research was conducted using an exploratory sequential design, a type of mixed-methods approach. The research group was determined through purposive sampling, a method in which individuals who possess knowledge and experience related to the research problem are intentionally selected. In this context, the study sample consisted of first-grade teachers working during the 2024–2025 academic year. The qualitative study group consisted of 12 classroom teachers employed in three primary schools, while the quantitative study group consisted of 219 classroom teachers working in 36 primary schools. During the research process, the Provincial Directorate of National Education selected one school each from low, middle, and high socioeconomic regions. A total of three focus group interviews were conducted—one with teachers from each school—and all interviews were recorded. Based on the interview data, the curriculum, and the relevant literature, a questionnaire was developed and then administered to the quantitative study group. The findings of the study indicate that teachers hold differing opinions on several issues. They expressed the need for more time to be allocated to preparatory activities, changes in the first letter group, the use of colored syllables, the enrichment of the textbook, modifications to the spelling of rounded letters, and the discontinuation of the development report practice.

Keywords: *the Century of Türkiye Education Model, primary school Turkish language curriculum, initial literacy, primary school teacher*

Giriş

Toplumlar varlığını korumak ve devam ettirebilmek için sosyal, ekonomik, kültürel ve politik açıdan gelişmeye ihtiyaç duymaktadır (Zolfaghari, 2015). Bu ihtiyacı karşılayacak insan gücü eğitim kurumlarında yetiştirilmektedir (Büyükalın Filiz & Yıldırım, 2019). Bu amaçla okullarda yürütülen öğrenme öğretme süreçlerinin etkililiği öğretim programlarının işlevselliğiyle ilişkilidir (Kocayigit & Aykaç, 2019). Öğretim programları bireyi geleceğe hazırlayıp, ona bilgiyi üretme ve kullanma yollarını öğrettiği (Arslantaş & Cinoğlu, 2010) için programların kalitesinin ulusal ve uluslararası standartlara uygunluğunu sağlamak amacıyla (Akinoğlu, 2005; Çelenk, 2002) değişen şartlara uygun biçimde geliştirme çalışmaları yapılmaktadır.

Doğası gereği dünyada yaşanan dönemsel değişikliklerden eğitim de etkilenmekte ve programlarda güncellemeler yapılmaktadır (Özenç, 2018). Toplumların sosyal, ekonomik ve teknolojik alanda gelişmesinde eğitim doğrudan etkili olduğu için her toplum eğitimi dünyadaki gelişmelere uygun biçimde yenilemektedir (Ünal & Ünal, 2010). Eğitimin bu alanda başarılı olmasında bilimsel yöntemlerle, ihtiyaçlara uygun olarak hazırlanmış öğretim programlarının önemli bir rolü olduğundan (Kocayiğit & Aykaç, 2019) programların geliştirilmesi sistematik ve paydaşların tamamının katılımıyla gerçekleşen bir süreç hâline dönüşmüştür (Aykaç, 2011).

Öğretim programlarının önemli bileşenlerinden olan ilk okuma yazma öğretimi program yenileme çalışmalarının tartışmalı konularından biri olmuştur (Özcan & Yıldız, 2017). Bireyin tüm öğrenmelerinin temelini oluşturan ilk okuma yazma becerisi (Webber, vd., 2024) bireyin kendi yaşam kalitesini artıran bir beceri olmanın ötesinde toplumsal gelişmenin, kültür ve sanatta ilerlemenin belirleyicisidir (Tosunoğlu vd., 2008). İlk okuma yazma öğretiminde amaç öğrencilerin okuma ve yazmayı öğrenmesinin yanı sıra akıcı, doğru, anlamlı ve severek bu beceriyi kullanmasıdır (Çelenk, 2002). Öğrencilerin severek okuması öğrenme sürecinin merkezinde olmalıdır (Cremin & Scholes, 2024). Bunu sağlamak nitelikli bir öğretim programı ve yetkin bir öğretmenle mümkündür (Kabaş & Yıldız, 2020). İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin amacı öğrencilerin bu beceriyi verimli bir şekilde kazanması olmakla birlikte zaman zaman ihtiyaçlar doğrultusunda yöntemde değişiklikler yapılmaktadır. Bu değişikliklerin temel sebebi bilimsel veriler ışığında yöntemi daha etkili hâle getirmektir (Arslantaş & Cinoğlu, 2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar eğitim alanında yapılan çalışmalarda ilk okuma yazma öğretimi önemli bir yer tutmuştur (Tosunoğlu vd., 2008). Bu kapsamda öğretim programı geliştirme ve yenileme çalışmalarında bazen ilk okuma yazma öğretim yönteminin değiştirilmesine bazen de yöntemin kendi içinde geliştirilmesine yönelik adımlar atılmıştır.

1936 ve 1948 İlkokul Programı'nda ilk okuma yazma öğretiminde kelime veya cümle üzerinden çözümleme yöntemi; 1968 İlkokul Programı ve 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Öğretim Programı'nda cümle yöntemi; 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nda ses temelli cümle yöntemi tercih edilmiştir (Altay & Baş, 2023). 2024 yılına kadar yapılan program güncelleme çalışmalarında ise yöntem aynı kalmakla birlikte harf grupları, harflerin yazılış

yönü ve biçimi gibi muhtelif değişiklikler yapılarak yöntemin adı ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi olarak değiştirilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan MEB (2024) İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (İTDÖP) harf gruplarında değişiklik yapılmış, bazı harflerin ve rakamların yazılışı değiştirilmiş, harflerin yazılış yönleri gösterilmiş, üç çizgi iki aralıktan oluşan yazma aracı benimsenmiş, ilk okuma yazmada fiziksel durum daha ayrıntılı biçimde tanımlanmış, ilk harf grubunda cümle ve metin oluşturulmaması istenmiş, hazırlık çalışmalarının kapsamı genişletilmiş ve ilk okuma yazma öğretimi için öğretmenlere bir takvim önerilmiştir.

Program yenileme çalışmalarının sunucusu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulamaya konmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu model ile eğitimin bilgi aktarımının ötesine geçmesi, toplumsal ve ahlaki değerlerin öğrencilere aktarılması hedeflenmektedir (Duyul vd., 2024). Program, yetkin ve erdemli bireyler yetiştirilmesi bakımından özgün bir yaklaşım benimsemiştir (Yıldırım & Çalışkan, 2024). Bu model ile bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve kavramsal beceriler öğrenme çıktıları ile birleştirilerek bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir (Akpınar & Köksalan, 2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik olumlu bakış açılarının yanı sıra Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır (2025) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler programın çok karmaşık olması, evrak yükü getirmesi, ölçme ve değerlendirmenin zor olması, öğrencileri zorlayan konulara yer verilmesi gibi bazı alanlarda modeli eleştirmişlerdir.

Öğretim programları canlı bir varlık gibi olduğundan sürekli değerlendirilip güncellenerek canlılığı, kalitesi ve uygulanabilirliği korunabilir (Khan vd., 2019). Bu amaçla yapılan çalışmalarda öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini destekleyen tüm değişkenler ele alınmalıdır (Heileman vd., 2018). Kalaycı ve Yıldırım (2020) tarafından yapılan kapsamlı program karşılaştırma çalışmasında Türkçe Dersi Öğretim Programlarında temel dil becerilerinin doğrudan öğretime yönelik unsurların yanı sıra etkinlik örnekleri, yetkinlik alanları, ölçme değerlendirme, alternatif ölçme araçları, ara disiplin alanları, yaratıcı düşünme, problem çözme ve iş birliği yapma becerileri, materyal ve kullanılacak araç gereçler gibi birçok unsur incelenmiştir. İlk okuma yazma becerisi de benzer şekilde öğrencilerin dikkat, anlama, odaklanma, düşünme, muhakeme etme, ilişki kurma, eşleştirme, gruplama, kas gelişimi, el göz koordinasyonu ve kalem tutma gibi çeşitli alanlardaki gelişimleri ile yakından ilişkili olan değişkenleri kapsamaktadır (Kandır & Yazıcı, 2016). Bu bağlamda

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Gürbüz ve Duran (2025) 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının 1. sınıf bölümlerini programın temel yapıları ve ilk okuma yazma öğretim yöntemi bakımından karşılaştırmış; Yurdakal (2024) tarafından yapılan çalışmada da 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. Kultaş (2024) tarafından 20 sınıf öğretmeni ile yapılan çalışmada 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel yapısı hakkında öğretmen görüşleri alınmıştır. Bahsedilen araştırmalar büyük ölçüde doküman analiziyle sınırlı olup uygulayıcı görüşlerini kapsamlı biçimde yansıtamadığından bu çalışmada öğretmen görüşlerinin geniş bir örneklemde hem nitel hem de nicel yollarla toplanmasıyla ilk okuma yazma öğretiminin çok bileşenli yapısının ayrıntılı biçimde ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaçla ses esaslı ilk okuma yazma öğretim yönteminin tüm aşamalarında etkin olan hazırlık çalışmaları, çizgi çalışmaları, ders kitabı ve defter, harf grupları, sesi hissetme çalışmaları, harflerin ve rakamların yazılış biçimleri, yardımcı kaynak kullanımı gibi birçok alanda öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılması beklenmektedir. Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların ilk okuma yazma öğretim sürecinin geliştirilmesi amacıyla program yapıcılar için önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Böylece hem uygulayıcılar hem de program yapıcılar programın dönütlerini alarak ihtiyaç duyulan alanlarda güncelleme yapma fırsatı bulabilecektir.

MEB (2024) İTDÖP ile güncellenen ilk okuma yazma öğretim sürecine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- İlk okuma yazma öğretimi hazırlık çalışmalarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- İlk okuma yazma öğretiminin ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- İlk okuma yazma öğretimi materyallerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma karma yöntem araştırma desenlerinden biri olan keşfedici ardışık desene uygun olarak yürütülmüştür. Bu desende araştırma problemi ilk olarak nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile ele alınmakta ardından elde edilen sonuçlar ölçme aracına dönüştürülerek veri toplama aracı hâline getirilmektedir. Bu aşamadan sonra üçüncü bir nicel aşamada ölçme aracı uygulanmaktadır (Creswell, 2015). Bu yaklaşımla mevcut araştırmada önce araştırmanın amacı doğrultusunda altı sınıf öğretmeninden kompozisyon yazması istenmiş, ardından üç okulda görevli 1. sınıf öğretmenleri ile üç oturum hâlinde görüşme yapılmış, son aşamada ise geliştirilen anket geniş bir öğretmen grubuna uygulanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın nitel ve nicel çalışma grubundaki sınıf öğretmenleri amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Bu örnekleme yönteminde araştırma probleminin çözümü için bilgi ve tecrübe sahibi olan katılımcılardan araştırma grubu oluşturulmaktadır (Yağar ve Dökme, 2018). Bu şekilde elde edilen bilgilerle problem açıklığa kavuşturulmaktadır (Başaran, 2017). Güncellenen ilk okuma yazma öğretim yöntemi ilk kez 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulandığı için yöntemi deneyimleyen öğretmenler araştırmanın amacına uygun olarak seçilmiştir. Bu kapsamda 2024-2025 eğitim öğretim yılında 1. sınıf öğretmenlerinden araştırma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel ve nicel çalışma grubu ayrı ayrı tanıtılmıştır.

Nitel verilerin toplandığı araştırma grubu Bursa'nın merkez ilçelerinde bulunan alt, orta ve üst sosyoekonomik bölgeyi temsil kabiliyetinde üç ilkokulda 1. sınıf öğretmeni olan toplam 12 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın yürütüleceği okullar araştırmacının talebi doğrultusunda il millî eğitim müdürlüğü tarafından belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1*Nitel Araştırma Grubunun Özellikleri*

Özellikler	Değişkenler	f	%
Mesleki kıdem	11-15 yıl	3	%25
	16-20 yıl	2	%17
	21-25 yıl	3	%25
	26+	4	%33
Cinsiyet	Kadın	4	%33
	Erkek	8	%67
Mezuniyet lisans programı	Sınıf öğretmenliği	8	%67
	Diğer	4	%33
Sınıftaki öğrenci sayısı	21-25 öğrenci	3	%25
	26-30 öğrenci	5	%42
	36 ve daha çok	4	%33
İlk okuma yazma becerisini birinci dönem kazanamayan öğrenci sayısı	1 öğrenci	4	%33
	2 öğrenci	2	%17
	3 öğrenci	4	%33
	4 öğrenci	2	%17
Öğretmenin 1.sınıf okutma sayısı	4 defa	3	%25
	5 veya daha çok	9	%75

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların mesleki kıdem bakımından %33'ünün (f=4) 26 yıl ve üzeri yıl; %67'sinin (f=8) erkek; %67'sinin (f=8) sınıf öğretmenliği bölümü mezunu; %17'sinin (f=2) sınıfında dört öğrencinin birinci dönem ilk okuma yazma becerisini kazanamadığı görülmektedir.

Nicel verilerin toplandığı araştırma grubu Bursa'nın merkez ilçelerinde bulunan 36 ilkokulda 1. sınıf öğretmeni olan toplam 219 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin bilgileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2*Nicel Araştırma Grubunun Özellikleri*

Özellikler	Değişkenler	f	%
Mesleki kıdem	1-5 yıl	28	%12,8
	6-10 yıl	40	%18,3
	11-15 yıl	38	%17,4
	16-20 yıl	62	%28,3
	21-25 yıl	21	%9,6
	26+	29	%13,2
	Belirtilmemiş	1	%0,5
Cinsiyet	Kadın	130	%59,4
	Erkek	80	%38,5
	Belirtilmemiş	9	%4,1
Mezun olunan lisans programı	Sınıf öğretmenliği	153	%69,9
	Diğer	29	%13,2
	Belirtilmemiş	37	%16,9
Sınıftaki öğrenci sayısı	20 ve daha az	6	%2,7
	21-25 öğrenci	27	%12,3
	26-30 öğrenci	70	%32
	31-35 öğrenci	75	%34,2
	36 ve daha çok	38	%17,6
	Belirtilmemiş	3	%1,4
İlk okuma yazma becerisini birinci dönem kazanamayan öğrenci sayısı	1 öğrenci	33	%15,1
	2 öğrenci	40	%18,3
	3 öğrenci	45	%20,5
	4 öğrenci	34	%15,5
	5 ve daha çok	34	%15,5
	Yok	31	%14,2
	Belirtilmemiş	2	%0,9
Öğretmenin 1.sınıf okutma sayısı	1 defa	19	%8,7
	2 defa	20	%9,1
	3 defa	27	%12,3
	4 defa	44	%20,1
	5 veya daha çok	106	%48,4
	Belirtilmemiş	3	%1,4

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların mesleki kıdem bakımından %28,3'ünün (f=62) 16-20 yıl; %59,4'ünün (f=130) kadın; %69,9'unun (f=153) sınıf öğretmenliği bölümü mezunu; %20,5'inin (f=45) sınıfında üç öğrencinin birinci dönem ilk okuma yazma becerisini kazanamadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Sınıf öğretmeni görüşme formu: Görüşme formu sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen ilk okuma yazma öğretiminin uygulanması sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Form hazırlanmadan önce altı 1. sınıf öğretmenine ilk okuma yazma öğretimi sürecine yönelik deneyimlerine dayalı görüşleri sorulmuştur. Görüşme formu hazırlanırken bu görüşlerden ve literatürden (Gürbüz & Duran, 2025; Kultas, 2024; MEB, 2024) faydalanılmıştır. Görüşme formunda “Dinleme eğitimi çalışmaları; doğru nefes alıp verme; parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları; kalem tutma, boyama ve çizgi çalışmaları ve el-göz koordinasyonu çalışmalarına yönelik görüşleriniz nelerdir?” ve “Harf gruplarıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?” gibi toplam beş soru yer almaktadır.

İlk okuma yazmaya yönelik görüş anketi: Anket sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen ilk okuma yazma öğretiminin uygulanması sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket hazırlanırken görüşme formundan elde edilen veriler ve literatürden (Gürbüz ve Duran, 2025; Kultas, 2024; MEB, 2024) faydalanılmıştır. Büyüköztürk (2005) anket geliştirme sürecinde geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için araştırma probleminin yeterince tanımlanmasını, anketteki soruların ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşmayı sağlamasını, ön uygulama yapılmasını ve cevaplama yönergesi sunulmasını önermektedir. Bu kapsamda anket geliştirilmeden önce araştırma problemi tanımlanmış, öğretmenlerle görüşme yapılmış ve bu görüşmeden elde edilen veriler hem araştırma probleminin çözümü için hem de anketteki soruları oluşturmada kullanılmıştır. Anketteki sorular oluşturulduktan sonra yönerge hazırlanarak ankete eklenmiştir. 2024-2025 eğitim öğretim yılında 1. sınıfta görev yapan dört öğretmene anket pilot çalışma amacıyla uygulanmış ancak öğretmenler herhangi bir değişiklik önermemiştir. İlk okuma yazmaya yönelik görüş anketi daha geniş bir öğretmen kitlesine uygulanmıştır. Ankette ikisi açık uçlu, 17'si çoktan seçmeli olmak üzere toplam 19 soru vardır. Görüş anketinde “Yazılış biçiminin değişmesini istediğiniz harf ya da rakam varsa

aşağıya yazınız.” ve “Birinci dönemin sonuna kadar tüm harfler verildi mi?” gibi sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Nitel veriler odak grup görüşmesi şeklinde üç oturumda üç ilkokulda 1. sınıf öğretmeni olan 12 öğretmenden toplanmıştır. Gruplardaki öğretmen sayıları 3, 4 ve 5 öğretmen şeklindedir. Görüşmeler Microsoft Teams üzerinden yapılmış ve ses kaydına alınmıştır. Görüşmeler sırayla 63 dakika 5 saniye; 47 dakika 22 saniye ve 51 dakika 55 saniye sürmüştür.

Nicel veriler okulları ziyaret ederek ve anketi Google Form üzerinden öğretmenlere göndermek üzere iki şekilde toplanmıştır. 24 ilkokul ziyaret edilerek 174 öğretmene anket yüz yüze; ulaşımı zor olan 12 ilkokulda çalışan 45 öğretmene ise anket çevrim içi biçimde ulaştırılarak uygulanmıştır. Anketlerin uygulandığı ilkokullarda 1. sınıf öğretmeni olarak en az bir en çok 15 öğretmen görev yapmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verileri betimsel analiz; nicel verileri frekans ve yüzde hesaplama gibi betimsel istatistikler aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için öğretmenler Ö1, Ö2 şeklinde kodlanmıştır. Nitel araştırma grubundaki öğretmenler Ö1’den Ö12’ye kadar kodlanmıştır. Nicel araştırma grubundaki öğretmenler ise açık uçlu sorulara verdikleri yanıtları analiz edilirken Ö13’ten başlamak üzere kodlanmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik ile verilerin doğruluğu; güvenilirlik ile araştırma sürecinin tekrarlanabilirliği hedeflenmektedir. Geçerlik için veri analizinde tercih edilen yaklaşımın gerçeği ortaya çıkarabilecek yeterlikte olması (Yıldırım & Şimşek, 2008) güvenilirlik için verilerin kaynağı ile uzun süre etkileşim kurulması, verilerin kontrol edilerek doğrulanabilmesi, şeffaflık ve titizlik (Morse vd., 2002) önerilmektedir. Bu gereksinimleri karşılamak için öğretmenlerle yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış, döküm hatasız ve birkaç kez kontrol edilerek yapılmıştır. Nitel veriler katılımcı kodlarıyla hangi katılımcının ne söylediği görülebilecek şekilde tablolarda sunulmuştur. Nitel verilerin gösterildiği tablo altlarında katılımcıların cümlelerine yer verilerek okuyucuların kodları teyit edebilmesi sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları araştırmanın yöntemine göre önce nitel bulgular sonra nicel bulgular sırasına uygun olarak verilmiştir.

Nitel Bulgular

Nitel araştırma grubundaki öğretmenlerin ilk okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Nitel Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	Katılımcı Kodları
Hazırlık çalışmalarına ayrılan süre	Bir haftadan daha uzun süre hazırlık çalışması yaptım	Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Hazırlık çalışmaları daha uzun süre olmalı	Ö1, Ö2, Ö4
	Hazırlık çalışmaları için bir hafta yeterlidir	Ö6, Ö7
Çizgi çalışmaları	Okul öncesi eğitim çizgi çalışmaları bakımından ilk okuma yazmayı desteklemiyor	Ö1, Ö4
	Çizgi çalışmaları ve çizgi çeşitliliği artırılmalı	Ö6, Ö8

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin ilk okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik görüşlerinin hazırlık çalışmalarına ayrılan süre ve çizgi çalışmaları temalarında toplandığı görülmektedir. Hazırlık çalışmalarına ayrılan süre temasında hazırlık çalışmaları için ayrılan bir haftalık süreyi yeterli gören öğretmenler olmakla birlikte daha uzun süre hazırlık çalışması yaptığını ifade eden öğretmenin daha çok olduğu görülmektedir. Çizgi çalışmaları temasında öğretmenler okul öncesi eğitimde yapılan çizgi çalışmalarının ilk okuma yazmayı desteklemediğini ve çizgi çalışmaları ile çizgi çeşitliliğinin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Ö1 “Harflerin yazımı için hazırlık çalışmaları uzatılmalı.” derken Ö4 “Hazırlık çalışmalarının bir haftadan daha uzun yapılması için 1. grup harfler için ayrılan süre kısaltılabilir.” diyerek çözüm sunmuştur. Ö7 “Yoksa çocukların hani çoğu zaten anaokuluna gittikleri için bir hazırbulunuşluk düzeyi ile geliyorlar.”

diyerek okul öncesi eğitim sayesinde bir haftalık hazırlık çalışmalarının yeterli olacağını vurgulamıştır.

Nitel araştırma grubundaki öğretmenlerin ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasına yönelik görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Nitel Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Aşamasına Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	Katılımcı Kodları
Harf grupları	Harf grupları için belirlenen takvimde ilk okuma yazma öğretimi tamamlandı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	1.grup harflerde de cümle oluşturulmalıdır	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7
	1.grup harflerde cümle oluşturulmamalıdır	Ö9, Ö10, Ö11
	İlk grupta t harfi olmamalı	Ö2, Ö3, Ö12
	Harf grupları doğru oluşturulmuş	Ö1, Ö12
	a, n, e harflerinin peş peşe olması benzer kelimeler oluşturmaya neden oluyor	Ö5, Ö6
	Harflerin dizilişi kelime ve cümle oluşturmaya elverişli	Ö1, Ö3
	1.grubun ardından kapsamlı cümlelere ani geçiş yapılmış	Ö6, Ö7
	1.grup harfler cümle oluşturmaya uygun değil	Ö7
	l harfi a harfinden hemen sonra verilmelidir	Ö12
	k sesi ile t sesi yer değiştirmeli	Ö8
Ses öğretimi etkinlikleri	Sesi hissetme çalışmalarında kelimenin başında, ortasında, sonunda sesi bulma etkinliklerine yer verilmeli	Ö6, Ö7, Ö8
	Sesi hissetme çalışmaları uygun ve yeterli	Ö1, Ö2, Ö3
	Sesi tanıma etkinlikleri artırılmalı	Ö6

Temalar	Kodlar	Katılımcı Kodları
Yazma etkinlikleri	Kelimeler arası boşluk için “e” harfi yerine parmak kullanımı daha uygun	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11
	Renkli hece kullanılmalıdır	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12
	Öğrenciler tarafından a harfi d harfi gibi yazıldı	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
	Öğrenciler 9 rakamının yazımında zorlandı	Ö2, Ö3, Ö8, Ö9
	a harfi c harfinden hareketle yazılmamalı	Ö1, Ö7, Ö12
	Noktalama işaretleri peş peşe verilmişti	Ö3, Ö6
	e harfi önceki biçimde yazılmalıdır	Ö12
	Öğrenciler 8 rakamının yazımında zorlandı	Ö2
	Renkli hece olmaması göz sıçramalarını azalttı	Ö2

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasına yönelik görüşlerinin harf grupları, ses öğretimi etkinlikleri ve yazma etkinlikleri temalarında toplandığı görülmektedir. Harf grupları temasında öğretmenlerin tamamının harf grupları için belirlenen takvimde ilk okuma yazma öğretimini tamamladığı görülmektedir. Tablo 3’te altı öğretmenin bir haftadan daha uzun süre hazırlık çalışması yaptığı bulgusu bu bulguyla birlikte değerlendirildiğinde hazırlık çalışmaları için daha çok zaman ayıran öğretmenlerin bu süreyi telafi edebildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca bazı konularda öğretmenler arasında fikir ayrılığı olduğu görülmektedir. Harf grupları temasında bazı öğretmenler grupların doğru oluşturulduğunu düşünürken diğer öğretmenler gruplarda çeşitli değişiklikler önermiştir. Yine ilk grupta cümle ve metin oluşturulmaması hakkında öğretmenlerin farklı görüşlerde olduğu anlaşılmaktadır. Ö3 “Takvim sıkıştırılmış geldi, ancak uygulayınca sorun olmadığını gördük.” demiştir. Ö2 “İlk grupta cümle yapılmaması, o gözden geçirilmeli bence. Çünkü o grupta çok güzel cümleler kurduk biz. Cümleler yapılabilir. Çocukların algısına yönelik gayet güzel yapabilecekleri, anlayabilecekleri çok basit emir cümlesi mesela ‘al’ diyebilir çocuk.” diyerek ilk grup harfleriyle cümle kurulmasını önermiştir. Ö6 “Şimdi çocuklar bütün çıkan kelimeler birbirine benziyor, ha onu da söyleyeyim ana, anne, nene, nine, anne, şimdi kelimeler, hocam hepsi birbirine aşırı yakın olduğu için ben çok kısır buldum. Bunu şimdi örnek veriyorum, ana yazıyorum. Çocukların bir de ezberden gitme durumu da var.” diyerek ilk grupta

“a, n, e” harfleriyle benzer kelimeler oluşturulduğunu, bunun da kısır bir döngüye yol açarak ezbere okumaya neden olduğunu vurgulamıştır.

Ses öğretimi etkinlikleri temasında bazı öğretmenler etkinlikleri yeterli bulurken bazı öğretmenler sesi hissetme çalışmalarında kelimenin başında, ortasında, sonunda sesi bulma etkinliklerine yer verilmesini ve etkinliklerin artırılmasını önermiştir. Ö8 “Sesin hissedilmesiyle ilgili bence önemli bir karar, bu etkinlikler olmalıydı, bu kararı alanlar neden aldı bilemedim, ... ama ben hepsinde uyguladım.” derken, Ö2 “O etkinliği kaldırmaları çok iyi olmuş, bence o etkinlik zaten gereksizdi, biz zaten hissettiriyorduk.” demiştir.

Yazma etkinlikleri temasında öğretmenler renkli hecelerin kullanılması ve bazı harflerin yazımının değişmesinin gerektiğini düşünmektedir. Ö1 “Heceleme var zaten. Yani öğretimin mantığında heceleme olduğu için. Çocuk heceleyerek. Yani bir çocuk nasıl yürümeden önce emeklemesi gerekiyorsa.” diyerek renkli hecelere öğretim yönteminin doğası gereği yer verilmesini önermiştir.

İlk okuma yazma öğretim sürecinin önemli bir bileşeni de süreçte kullanılan materyallerdir. Bu nedenle kullanılan materyallerin etkililiğini ortaya çıkarmak amacıyla katılımcı öğretmenlere görüşleri sorulmuştur. Nitel araştırma grubundaki öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi materyallerine yönelik görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Nitel Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretimi Materyallerine Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	Katılımcı Kodları
Ders kitabı	Son grup harflere doğru metinler artırılabilir	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10
	Ders kitabı güzel, yeterli ve kullanışlı	Ö2, Ö4, Ö9, Ö11, Ö12
	Ders kitabının fasikül olmaması doğru bir tercihtir	Ö1, Ö2, Ö5
Yazma araçları	Üç çizgi iki aralıktan oluşan yazma aracı kullanışlı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11
	Programda önerilen kalem tercih edilmedi	Ö1, Ö3, Ö5, Ö9, Ö11
	Programda önerilen kalemi kullandık	Ö6
Yardımcı kaynak	Harf gruplarına yönelik okuma kitabı verilmeli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11
	Ödevlendirme için fotokopiye ihtiyaç duyduk	Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11
	Yardımcı kaynağa ihtiyaç duymadık	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi materyallerine yönelik görüşlerinin ders kitabı, yazma araçları ve yardımcı kaynak temalarında toplandığı görülmektedir. Ders kitabı temasında kitabın yeterli olduğunu düşünen öğretmenler olmakla birlikte kitapta son grup harflere doğru metinlerin artırılmasını isteyen öğretmenler de olmuştur. Yazma araçları teması incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmının üç çizgi iki aralıktan oluşan yazma aracını kullanışlı bulduğu anlaşılmaktadır. Yardımcı kaynak temasında öğretmenler öğrencilere harf gruplarına yönelik okuma kitabı verilmesinin gerekli olduğunu düşünmektedir. Ödevlendirme amacıyla yardımcı kaynağa ihtiyaç duyulması konusunda öğretmenlerin farklı düşündüğü görülmektedir. Ö3 “Hani öğrenci seviyesini ben şahsen kendi öğrenci seviyeme, sınıf seviyeme uygun öğrencilere verdiğimiz kelimelerden oluşan metinler yazıp fotokopiyle çoğaltıp dikte okuma çalışmaları ya da dikte çalışması şeklinde ödev verdiğimiz oldu.” diyerek ödevlendirme konusunda kitabın eksikliğini vurgulamıştır. Ö4 “Ben de kitaplarla ilgili konuşayım hocam, benim hani son zamanlarda gördüğüm en iyi

ilk okuma yazma kitabı diyebilirim, ben yani çok da sınıf okuttum.” diyerek ders kitabının şimdiye kadar ki en yetkin kitap olduğunu ifade etmiştir. Ö6 “Yani çizgi sayısı çoğaldıkça küçük harflerle yazacaklar işte y’nin kuyruğunu nereye yazacaklar? Büyük harf nereye kadar uzayacak falan böyle bir ilk defa gördükleri için bir kargaşa yaşıyorlardı. Üç çizgi daha basit geldi, benim kendi görüşüm.” ifadesiyle öğrencilerin harfleri yazarken yaşadıkları karmaşayı ortadan kaldırması bakımından defterin kullanışlı olduğunu belirtmiştir. Yukarıdaki bulguların dışında dört öğretmen karne yerine verilen gelişim raporunun veli için anlaşılır olmadığını belirterek, gelişim raporu hakkında öğretmen görüşlerinin araştırma kapsamına alınmasını önermiştir. Bu öneri doğrultusunda nicel veri toplama aracına gelişim raporu da dâhil edilmiştir.

Nicel Bulgular

Nicel araştırma grubundaki öğretmenlerin ilk okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Nicel Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşleri

		Yeterlidir	Yeterli değildir	Belirtilmemiş
Hazırlık için ayrılan bir hafta	Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler için	%77,2 (f=169)	%22,8 (f=50)	-
	Okul öncesi eğitim almayan, yaşı küçük, nakil vb. sebeplerle okula geç başlayan öğrenciler için	%15,1 (f=33)	%83,6 (f=183)	%1,4 (f=3)

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin %77,2’si (f=169) bir haftalık sürenin okul öncesi eğitim alan öğrenciler için yeterli olduğunu belirtirken; %83,6’sı (f=183) bu sürenin okul öncesi eğitim almayan, yaşı küçük, nakil vb. sebeplerle okula geç başlayan öğrenciler için yeterli olmadığını belirtmiştir.

Nicel araştırma grubundaki öğretmenlerin ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasındaki bazı hususlara yönelik görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Nicel Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Aşamasına Yönelik Görüşleri

	Yer Verilmelidir	Yer Verilmemelidir	Belirtilmemiş
Sesi hissetme çalışmalarında kelimenin başında, ortasında, sonunda geçen sesi bulma etkinliklerine	%63,9 (f=140)	%34,2 (f=75)	%1,8 (f=4)
Birinci dönemin sonuna kadar tüm harfler	Verildi %95,9 (f=210)	Verilemedi %3,2 (f=7)	Belirtilmemiş %0,9 (f=2)
İlk harf grubunda cümle	Oluşturulmalıdır %57,1 (f=125)	Oluşturulmamalıdır %39,3 (f=86)	Belirtilmemiş %3,7 (f=8)
Sözcükler oluşturulurken hecelerde değişik renkler	Kullanılmalıdır %76,3 (f=167)	Kullanılmamalıdır %19,6 (f=43)	Belirtilmemiş %4,1 (f=9)
Kelimeler arası boşluk bırakmada	“e, E” harfinden faydalıyoruz %8,2 (f=18)	Parmaktan faydalıyoruz %91,8 (f=201)	Belirtilmemiş -

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin %63,9’unun (f=140) sesi hissetme çalışmalarında kelimenin başında, ortasında, sonunda geçen sesi bulma etkinliklerine yer verilmesi gerektiğini; %95,9’u (f=210) birinci dönemin sonuna kadar tüm harflerin verildiğini; %76,3’ü (f=167) sözcükler oluşturulurken hecelerde değişik renklerin kullanılmasının faydalı olacağını belirtmiştir.

Nicel araştırma grubundaki öğretmenlerin harf gruplarına yönelik görüşleri anketteki açık uçlu soru ile alınmış ve bu görüşler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8*Nicel Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Harf Gruplarına Yönelik Görüşleri*

Temalar	Kodlar	Katılımcı Kodları
Harf grupları	Değişikliğe gerek yok	Ö26, Ö49, Ö60, Ö97, Ö189, Ö194, Ö202, Ö203, Ö207, Ö208
	1.grup değişmeli	Ö43, Ö105, Ö125, Ö193, Ö198, Ö204
	Bir önceki gruplar uygundu	Ö20, Ö100, Ö123, Ö150
Sessiz harfler	n ve l harflerinin arası açılmalı	Ö21, Ö22, Ö41, Ö42, Ö43, Ö45, Ö56, Ö91, Ö145, Ö185, Ö186, Ö201, Ö205, Ö214
	d ve b harfleri uzaklaşmalı	Ö76, Ö77, Ö80, Ö91, Ö102, Ö104, Ö145, Ö172, Ö187, Ö200, Ö209
	n harfinin yeri değişmeli	Ö13, Ö18, Ö21, Ö79, Ö80, Ö87, Ö98
	n ve t harfleri yer değişmeli	Ö173, Ö179, Ö197
	k harfi ilk grupta olmalı	Ö133, Ö183, Ö216
	k harfi ötelenmeli	Ö58, Ö199
	k ve l harfleri yer değişmeli	Ö22, Ö168
	s harfi ilk grupta olmalı	Ö60, Ö199
	g ve j yer değişmeli	Ö60, Ö63
	n ve k harfleri yer değişmeli	Ö87
	k ve t yer harfleri değişmeli	Ö210
	s ve z harfleri uzaklaşmalı	Ö78
	ç ve y harfleri yer değişmeli	Ö192
	p ve b harfleri yer değişmeli	Ö190
	f ve ğ yer değişmeli	Ö211

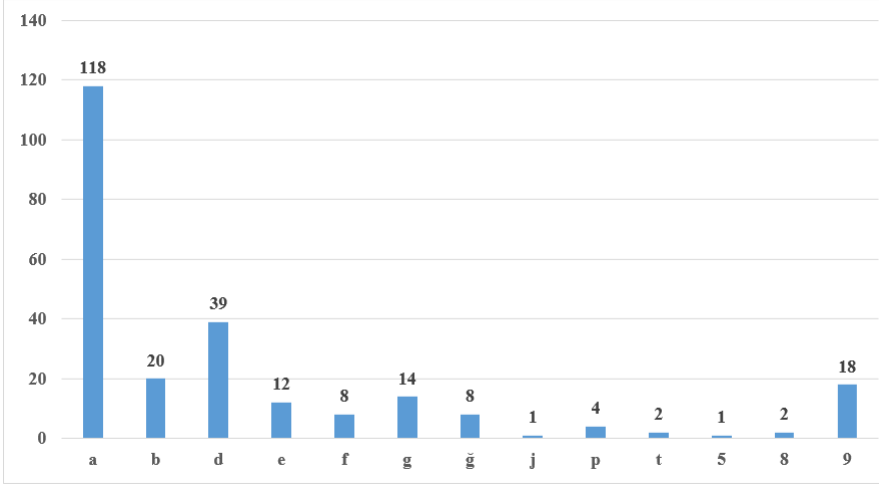
Temalar	Kodlar	Katılımcı Kodları
Sesli harfler	ü ve ö aynı grupta olmamalı	Ö42, Ö43, Ö44, Ö56, Ö59, Ö105
	o ve u aynı grupta olmamalı	Ö42, Ö43, Ö44, Ö59
	e ilk harf olmalı	Ö126, Ö164, Ö212
	Sesli harfler ilk grupta olmalı	Ö55, Ö169, Ö206

Tablo 8 incelendiğinde nicel araştırma grubundaki öğretmenlerin harf gruplarına yönelik görüşlerinin harf grupları, sessiz harfler ve sesli harfler temalarında toplandığı görülmektedir. Harf grupları temasında harf gruplarının doğru oluşturulduğunu ve herhangi bir değişikliğe gerek olmadığını belirten öğretmenler olduğu görülmektedir. Sessiz harfler temasında öğretmenler n ve l harflerinin verilme zamanının yakın olduğunu bu sürenin daha uzun olması gerektiğini belirtmiştir. Benzer yaklaşımın d ve b harfleri içinde düşünüldüğü görülmektedir. Ayrıca öğretmenler n ve t harflerinin yer değiştirmesini; k harfinin ilk grupta olması gerektiğini belirtmiştir. Sesli harfler temasında bazı öğretmenler ü ve ö ile o ve u harflerinin aynı grupta olmamasını önermiştir. Ö13 “n harfinin yeri değişmeli, ilk oluşan kelime ana ve bu annesi olmayan için üzücü.” diyerek ilk oluşan kelimelerin bazı öğrenciler için olumsuz etkisini vurgulamıştır. Ö214 “l ve n harfi aynı grupta olmamalı. Birinci grupta bu harflerden sadece biri olmalı.” diyerek bu iki harfin verilme zamanları arasında farkın uzamasını önermiştir.

Nicel araştırma grubundaki öğretmenlerin yazılış şeklinin değişmesini istediği harf ve rakamlara yönelik görüşleri anketteki açık uçlu bir soru ile alınmış ve bu görüşler Grafik 1’de sunulmuştur.

Grafik 1

Nicel Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Yazılış Şeklinin Değişmesini İsteddiği Harf ve Rakamlara Yönelik Görüşleri



Grafik 1 incelendiğinde 118 öğretmen a harfinin, 39 öğretmen d harfinin; 20 öğretmen b harfinin; 18 öğretmen 9 rakamının yazılış biçiminin değişmesini önermiştir.

Nicel araştırma grubundaki öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde kullanılan defter, kalem, ders kitabı gibi materyallere yönelik görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Nicel Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Yeni Müfredatta Önerilen İlk Okuma Yazma Öğretimi Materyallerine Yönelik Görüşleri

		Yeterlidir	Yeterli Değildir	Belirtilmemiş
Ders Kitabı	Ders kitabındaki çizgi çalışmaları ve çizgi çeşitliliği	%63,5 (f=139)	%36,5 (f=80)	-
		Faydalandım	Faydalanmadım	Belirtilmemiş
	Ders kitabındaki karekodlardan	%65,8 (f=144)	%34,2 (f=75)	-
		Olmalıdır	Olmamalıdır	Belirtilmemiş
Yazma Araçları	Ders kitabı her harf grubu için fasikül hâlinde	%84 (f=184)	%16 (f=35)	-
		Kullanışlıdır	Kullanışlı Değildir	Belirtilmemiş
	Defter önceki kullanılan defterden daha	%95,9 (f=210)	%2,7 (f=6)	%1,4 (f=3)
		Önerdim	Önermedim	Belirtilmemiş
Yardımcı Kaynak	Programda önerilen kalem ve velilere	%57,1 (f=125)	%38,8 (f=85)	%4,1 (f=9)
		Gereklidir	Gerekli Değildir	Belirtilmemiş
	Harf gruplarına yönelik okuma kitabı verilmesi	%97,3 (f=213)	%1,8 (f=4)	%0,9 (f=2)
		İhtiyaç Duydum	İhtiyaç Duymadım	Belirtilmemiş
	Fotokopi vb. ek kaynağa	%79 (f=173)	%21 (f=46)	-

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin yeni müfredatta önerilen ilk okuma yazma öğretimi materyallerine yönelik görüşlerinin ders kitabı, yazma araçları ve yardımcı kaynak temalarında toplandığı görülmektedir.

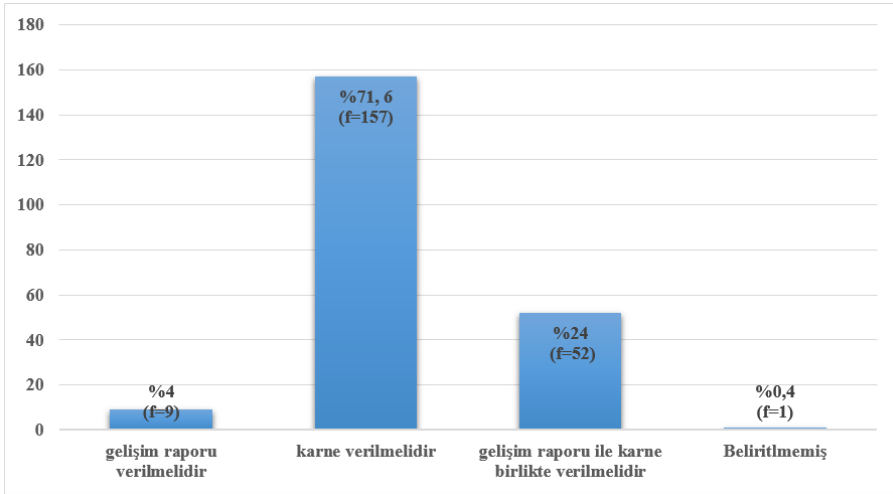
Ders kitabı temasında öğretmenlerin %84'ü (f=184) ders kitabının her harf grubu için fasikül hâlinde olması gerektiğini; yazma araçları temasında

%95,9'u (f=210) üç çizgi iki aralıktan oluşan defterin önceki yıllarda kullanılan deftere göre daha kullanışlı olduğunu; yardımcı kaynak temasında %97,3'ü (f=213) harf gruplarına yönelik okuma kitaplarının öğrencilere verilmesinin faydalı olacağını belirtmiştir.

Yukarıdaki bulguların dışında dönem sonu verilen gelişim raporu hakkında öğretmenlerin %89,5'i (f=196) raporun veli için anlamlı olmadığını, %10'u (f=22) anlamlı olduğunu belirtirken %0,5'i (f=1) fikir belirtmemiştir. Gelişim raporu ile önceki yıllarda verilen karneden hangisinin kullanılmasının etkili olacağına ilişkin öğretmen görüşleri Grafik 2'de verilmiştir.

Grafik 2

Nicel Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Gelişim Raporu ve Karne Hakkında Görüşleri

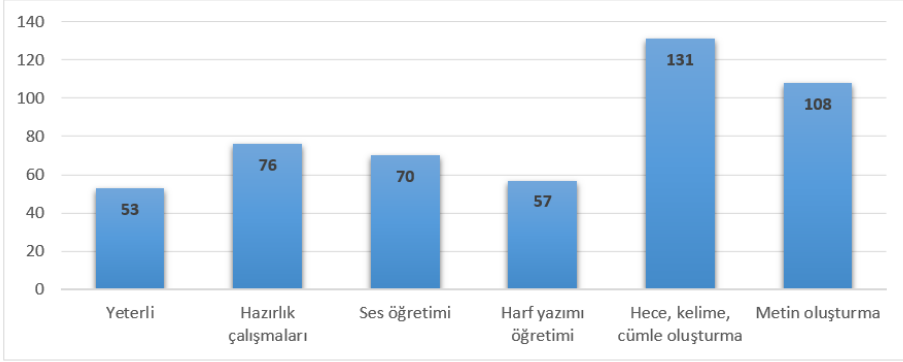


Grafik 2 incelendiğinde öğretmenlerin %71'6'sı (f=157) dönem sonlarında karne verilmesini; %24'ü (f=52) gelişim raporu ile birlikte karne verilmesini; %4'ü (f=9) ise gelişim raporu verilmesini önermiştir.

İlk okuma yazma öğretimi için hazırlanan kitabın yeterli olup olmadığı, yeterli değilse geliştirilmesi gereken yönleri öğretmenlere sorulmuştur. Bu soruda öğretmenlere birden fazla seçeneği işaretleme olanağı tanınmıştır. Bu nedenle bu soruya verilen yanıtlar sadece frekans üzerinden değerlendirilmiş ve öğretmen görüşleri Grafik 3'te sunulmuştur.

Grafik 3

Nicel Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Ders Kitabının Yeterliği ve Geliştirilmesi Gereken Alanlarına Yönelik Görüşleri



Grafik 3 incelendiğinde öğretmenlerin 53'ü ders kitabını yeterli bulmuştur. Diğer öğretmenlerden 131'i hece, kelime, cümle oluşturma; 108'i metin oluşturma; 76'sı hazırlık çalışmaları; 70'i ses öğretimi ve 57'si harf yazımı öğretimi bakımından ders kitabının geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

MEB (2024) İTDÖP ile güncellenen ilk okuma yazma öğretim sürecine yönelik öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırmanın bulguları hazırlık ve ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamaları ekseninde tartışılmıştır.

Programda ilk okuma yazma öğretimi sürecine yönelik oluşturulan takvimde hazırlık için bir haftalık süre önerilmiştir. Okul öncesi eğitim almayan, ilkokula ay olarak daha küçük yaşta başlayan, nakil vb. sebeplerle okulun ilk haftası okula geç başlayan, mücbir sebeplerle okula devam sorunu yaşayan, hazırbulunuşluk düzeyi yetersiz, öğrenme hızı düşük olan öğrenciler ile sınıfların kalabalık olması gibi sebeplerden ötürü bu sürenin yeterli olmadığı görülmektedir. Özellikle büyük şehirlerde veliler tarafından popüler olarak bilinen okullara öğrencileri nakil alma girişimleri nedeniyle ilk hafta okula zamanında başlayamayan öğrenciler için bu durum problem oluşturabilir. Demir ve Kale (2023) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim, okula başlama yaşı ve okula devam öğrencilerin okula hazırbulunuşluğunu

etkileyen değişkenler olarak belirlenmiştir. Aktaş vd. (2023) tarafından yapılan çalışmanın araştırma grubundaki öğretmenler, öğrencilerin farklı yeterliklerini dikkate alarak iki haftalık hazırlık çalışması yaptıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitim almayan öğrenciler için ilk okuma yazmaya hazırlık çalışmaları altı haftaya kadar uzatılabilir (Bilir, 2005). MEB (2024) İTDÖP’de ilk okuma yazmaya hazırlık çalışmaları aşamasında bir önceki programa göre daha fazla sayıda çalışma yapılması, öğrencilerin sosyal ve duygusal açıdan okul, sınıf ve öğrenme ortamına hazırlanması için etkinliklere yer verilmesi ön görülmektedir (Gürbüz & Duran, 2025). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan hazırlık çalışmaları dışında MEB (2024) İTDÖP’de ilave olarak kalem tutma, doğru nefes alıp verme ve el-göz koordinasyonu çalışmalarına yer verilmiştir. Bu nedenle ilk okuma yazmaya hazırlık çalışmaları için daha uzun süre ayrılabilir. Kurtuluş Çalışkan ve Canbulat (2023) tarafından yapılan çalışmada yaş, okul öncesi eğitim alma gibi çeşitli değişkenler bakımından bazı öğrencilerin ilkokula akranlarına göre daha hazır olduğu tespit edilmiştir. Bu özelliklere sahip öğrencilerin olduğu sınıflarda ise öğretmenler hazırlık çalışmasını daha kısa tutarak ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasına daha erken geçebilir. Araştırmanın nitel ve nicel grubundaki öğretmenlerin çok önemli bir kısmı harf grupları için belirlenen takvimde ilk okuma yazma öğretiminin tamamlandığını belirtmiştir. Hazırlık çalışmaları için önerilen süreden daha fazla hazırlık çalışması yaptığını belirten öğretmenlerin de takvimde belirtilen sürede ilk okuma yazma öğretimini tamamladıkları anlaşılmaktadır. Bu durum programda öğretmenlere takvimin uygulanmasında esneklik tanınmasının doğru bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Programda benimsenen bazı hususların öğretmen görüşleri ile örtüşmediği görülmektedir. Ses öğretimi çalışmalarında sesin kelimenin başında, ortasında, sonunda geçip geçmediğine yönelik etkinliklere programda ve ders kitabında yer verilmemesine karşın katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası bu etkinliklere yer verilmesini istemiştir. Okumanın en erken yordayıcılarından olan ses bilgisel farkındalık becerisi gelişmemiş olan öğrenciler sesi hissetme ve tanıma zorlanmaktadır. İlk okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunların başında ses bilgisel farkındalık yetersizliği gelmektedir (Başar & Tanış Gürbüz, 2020). Ses bilgisel farkındalık eğitimi özellikle okuma yazmanın öğrenildiği ilk dönemlerde etkili sonuçlar verebilir (Webber, vd., 2024). İTDÖP’de ses öğretiminin ikinci aşamasında “Öğrencilerin bildikleri ve karmaşaya yol

açmayacak görseller arasından -içinde öğrendiği sesin geçtiği ve geçmediği bir dizi görselden hareketle- öğrendikleri sesin geçtiği görseli seçmeleri istenir.” denmektedir (MEB, 2024, s. 11). Literatür ve mevcut araştırmanın bulguları doğrultusunda programın belirtilen bölümünde güncelleme yapılarak katılımcı öğretmenlerin talepleri karşılanabilir.

Program ile öğretmen görüşlerinin örtüşmediği alanlardan biri de renkli hecelerdir. Programda renkli hecelerin kullanılmaması istenirken öğretmenlerin bir kısmı renkli hecelerin öğretim sürecini kolaylaştırdığını ve yöntemin doğasında heceleme olduğu için renkli hecelerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Taşkaya (2010) tarafından okuma problemi olan bir öğrenciyle renkli hece, kelime ve cümlelerden oluşan metinlerle yapılan çalışmada öğrencinin okuma becerisinde gelişme sağlanmıştır. Hines (2009) tarafından okuma problemi yaşayan öğrencilerle renkli hecelere yapılan çalışmada öğrencilerin kelimeleri çözümleme becerileri %73 oranında artmıştır. Metinlerde renkler okuma güçlüğü yaşayan hatta normal öğrencilerle yürütülen standart öğretim etkinliklerini zenginleştirebilir (Pinna & Deiana, 2018). Aydın ve Kartal (2017) ise renkli hecelerin kelimenin tamamını görmeyi ve akıcı okumayı engelleyebileceğini belirtmektedir. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin ilk okuma yazmayı öğrenme sürecinde karşılaşılabileceği güçlükleri aşmak için en azından ilk harf gruplarında renkli hecelere ders kitabında yer verilebilir.

Harf gruplarına yönelik bazı öğretmenler herhangi bir değişikliğe gerek olmadığını belirtirken bazı öğretmenlerin gruplarda kısmi değişiklikler önerdiği görülmektedir. Bu önerilerin daha çok ilk grup harflerle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. İlk gruba yönelik bu bakış, öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecinin başında yaşadıkları zorluklara öğretmenlerin çözüm üretme gayretinden kaynaklanabilir. “e, a, n, l, t, k” harfleri gibi ilk gruba yönelik öğretmen talepleri öncelikli olmak üzere tüm harflere yönelik talepler dikkate değerdir. Kultas (2024) tarafından 20 öğretmenle yapılan çalışmada öğretmenlerin 15’i bir önceki harf gruplarının daha uygun olduğunu belirtmiş; 7’si l harfi yerine n harfinin gelmesini doğru bir tercih olarak görmemiştir. l ve n gibi karıştırılan seslerin yakın zamanda verilmesi öğrencilerde paniğe neden olmaktadır (Başar & Tanış Gürbüz, 2020). Bu bakımdan mevcut araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Özellikle ilk harflerle “ana, anne” gibi kelimelerin oluşması ve bu durumun annesi olmayan çocukları olumsuz etkilemesi önemsenmelidir. Kailaheimo-Lönnqvist ve Erola’nın (2006) ebeveyn kaybının çocuğa etkisini

yaşa göre incelediği kapsamlı bir çalışmada en büyük etkinin küçük yaşta ebeveyn kaybında yaşandığı belirlenmiştir. Aile fertlerinden birinin kaybında evde en çok etkilenen çocuk olduğu için bu süreçte çocuk desteğe ihtiyaç duymaktadır (Martinez-Caballero, vd., 2023). Bu sebeplerden ötürü özellikle anne kaybı düşük akademik başarının göstergelerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Case & Ardington, 2006). İlk okuma yazma öğretiminin başında bu durumdaki çocukların olumsuz etkilenmelerini engellemek için ilk harflerle daha çeşitli kelimelerin oluşturulabildiği bir gruplandırma tercih edilebilir.

MEB (2024) İTDÖP’de harf gruplarında yapılan değişikliklerin gerekçeleri yeteri kadar açıklanmamış olup sıklıkla yapılan değişiklikler ilk okuma yazma öğretimi alanında oluşan deneyimler ile öğretim araç ve materyalleri kapsamında birikim oluşmasını engellemektedir (Gürbüz & Duran, 2025). Harf gruplarındaki değişimin harflerin seslendirilmesi, hece ve kelime oluşturmaya elverişli olması, yazımının kolay olması gibi sebeplerin hangilerinden ötürü yapıldığı açıklanmalıdır. Programda harf gruplarından hareketle öğrencilerin yakın çevresinden, aşına oldukları ve anlamını bildikleri kelimelere ulaşmayı sağlayan hecelere vurgu yapılmaktadır. Harf grupları oluşturulurken belirtilen hususlarla birlikte seslendirme kolaylığı, sesletimi benzeyen harflerin peş peşe ya da yakın zamanda verilmemesi, türetilen kelimelerin çokluğu, sesi karşılayan harflerin yazım kolaylığı gibi hususlar da dikkate alınmalıdır. Sesletimi birbirine benzeyen sesler uzun zaman aralıkları ile verilmelidir (Sağırlı & Atik, 2022). Bu konuda Topbaş (2006) tarafından yapılan Sesletim–Sesbilgisi Testi geliştirme çalışmasında genizsi sesler, patlamalı–durak sesleri, akıcı–daralmalı, yan daralmalı, durak–sürtünmeli, sürtünmeli, tek vuruşlu sesler erken edinilen ses birimleri olarak belirlenmiştir. Topbaş (2005) bu sesleri geniz sesleri: /m/, /n/; patlamalı durak sesleri /d/, /t/; akıcı yarı ünlü ses: /y/; yan daralmalı sesler: /l/; durak–sürtünmeli sesler: /c/, /ç/; sürtünmeli sesler: /s/, /z/, /j/ ve tek vuruşlu: /r/ sesi şeklinde tasnif etmiştir (aktaran Öncül & Üstünel, 2022). “Uluslararası transkripsiyon alfabesinde genizsi sesler /m/, /n/; patlamalı durak sesleri /p/, /b/; daralmalı sesler /l/, /r/, /y/; sürtünmeli sesler /s/, /z/, /v/ ve /c/ olarak gösterilmektedir.” (Özcan ve Özcan, 2014). Harf gruplarının oluşturulmasında benzer araştırma bulguları dikkate alınabilir. Ses esaslı ilk okuma yazma öğretim yöntemi benimsendiğinden bu yana ilk harf grubu “e,l,a,t”; “e,l,a,n”; “e,l,a,k,i,n”; “a,n,e,t,i,l” şeklinde değişime uğramıştır. MEB (2024) İTDÖP’de yapılan son değişiklikle ilk iki harfin değiştiği görülmektedir. Programda bu değişikliğin

nedenleri kısaca açıklanmış olmasına karşın yeterli ve daha ayrıntılı açıklamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Harf gruplarında yapılacak değişimler bilimsel verilere dayanmalıdır (Yurdakal, 2024). Bu bilgiler ışığında, harf gruplarındaki değişimin hangi ihtiyaçlardan kaynaklandığının uygulayıcı olan öğretmenlerin de görüşlerinin merkeze alındığı bilimsel araştırmalarla gerekçelendirilerek yapılması doğru bir yaklaşım olabilir.

Harf ve rakamların yazılış biçimlerinin değişmesine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde taleplerin daha çok “a, b, d, g, ğ, p” gibi yuvarlağı olan harfler ile 5, 8, 9 rakamına yönelik olduğu görülmektedir. Özellikle “a” harfinin yazımının değişmesi öğretmenler tarafından istenmektedir. “a ve d” harflerinin birbirine karıştırıldığı belirtilmektedir. “c” harfinden hareketle yazılan “a” harfinin öğrenciler tarafından “c ı” şeklinde yazıldığı ifade edilmektedir. Yine yazma ile ilgili olarak nitel ve nicel araştırma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun kelimeler arasında boşluk bırakmada programda önerilen e harfinden hareket etmek yerine öğrencilerin parmaklarından faydalandığı görülmektedir. Okatan ve Arslan Özer (2020) tarafından ilkökul birinci sınıfta öğrenim gören 25 öğrenciyle yürütülen çalışmada sadece 4 öğrenci kelimeler arası uygun boşluk bırakmamıştır. İlkokul öğrencilerinin gelişim özelliklerine uygun biçimde ve hızda, harfleri temel formlarına ve çizgi takibine dikkat ederek, okunaklı yazmaları gerekmektedir (Kuşdemir vd., 2018). Ulu (2019) tarafından yapılan çalışmada ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harflerle yazdıkları yazılar boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi açısından orta düzeyde okunaklı bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça yazı okunabilirlik puanı düşmektedir (Kuşdemir vd., 2018). Birinci sınıfta öğrencilerin okunaklı yazmasını engelleyecek biçimde harf yazım tercihi sonraki sınıflarda daha büyük sorunlara yol açabilir. Bu sorunların yaşanmaması için yuvarlağı olan harflerin el kaldırmadan yazımı sağlanabilir.

Öğretim sürecinde kullanılan materyaller bağlamında öğretmenlerin ders kitabından memnun olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı ders kitabını yeterli görmüştür. Ders kitabının daha çok hece, kelime, cümle ve metin oluşturma bakımından zenginleştirilmesi beklenmektedir. Ayrıca ödevlendirme için öğretmenlerin fotokopiden faydalandığı anlaşılmaktadır. İlk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin gereğinden fazla ödev vermesi öğretmenlerden kaynaklanan önemli bir sorundur (Başar & Tanış Gürbüz, 2020). Ödevlendirme ya da diğer sebeplerle ders kitabının çok fazla zenginleştirilmesi öğrencilerin çok fazla yazı yazmasına, bu da okuma yazma öğrenme sürecine yönelik olumsuz

tutum gelişmesine sebep olabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin defter kullanımını da azaltabilir. Bu nedenle öğretmenlerin fotokopiye ihtiyaç duymayacağı miktarda ders kitabında kısmi bir zenginleştirme yapılabilir. Gürbüz ve Duran (2025) mevcut kitapların uzun olması nedeniyle eleştiri aldığını, buna rağmen daha uzun hazırlanması planlanan kitapların daha fazla eleştiri alabileceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle ders kitabının hazırlanmasında dengeli bir yaklaşım benimsenebilir.

Araştırma grubundaki öğretmenlerin memnun olduğu diğer bir husus ise üç çizgi iki aralıktan oluşan defterdir. Gürbüz ve Duran'ın (2025) MEB (2024) İTDÖP'de önerilen üç çizgi iki aralıktan oluşan defterde “g, ğ, p, y” gibi kuyruklu harflerin kuyruk kısımlarının bitiş noktaları belli olmadığından bu harflerin yazılışlarında öğrencilerin sorun yaşayabileceği endişesinin gerçekleşmediği anlaşılmaktadır. Araştırmanın önemli bir bulgusu da harf gruplarına yönelik okuma kitabı ihtiyacının olduğudur. Türkiye’de gerek okullaşma oranı gerekse eğitime katılım düzeyinde sosyoekonomik ve sosyokültürel sebeplerden ötürü bölgesel farklılıklar yaşanmaktadır (İlgar, 2023). Öğretmenlerin bu ihtiyacı yerinde karşılamaya çalışması sosyoekonomik bakımdan farklılıkların olduğu ülkemizde fırsatlardan öğrencilerin eşit biçimde faydalanmasını engelleyebilir.

Nitel araştırma grubundaki öğretmenlerin öne çıkardığı ve vurgulanmasını istediği hususlardan biri de gelişim raporudur. Nitel araştırma grubunun önerisi doğrultusunda anket kapsamına alınan gelişim raporunun nicel araştırma grubundaki öğretmenlerin de çoğunluğu tarafından işler görülmediği anlaşılmaktadır. Öğretmenler gelişim raporunun doldurulması için ilgili ekranın dönem başında açılması gerektiğini; gelişim raporunun veliler tarafından anlaşılmadığını; gelişim raporu verilmesine rağmen velilerin hâlâ karne beklediğini ve çocuklarının durumunu sözlü olarak öğretmenlere sorduğunu belirtmiştir. Aydın (2025) tarafından yapılan araştırma grubundaki öğretmenler gelişim raporunun uzun ve zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir. Karnelerin en önemli yanı velilere çocukları hakkında geri bildirimde bulunmasıdır (Dağtaş & Tanrıverdi, 2020). Karabacak ve Öztunç (2014) öğrencilerin akademik performanslarının, tutum, ilgi ve davranışlarının veliye iletilmesi için karnelerin velilerle görüşme yapmak suretiyle dağıtılmasını önermektedir. Gelişim raporuna göre daha sade olan karnede bile bu ihtiyaç hissediliyorsa gelişim raporu gözden geçirilmelidir. Velilere çocuklarının performansları hakkında bilgi vermek amacıyla hazırlanan

gelişim raporunun veliler tarafından anlaşılmamasına gelişim raporunun sadeleştirilmesi ya da gelişim raporu ile birlikte karne verilmesi çözüm olabilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Özellikle ilk grup başta olmak üzere harf gruplarında öğretmen görüşleri doğrultusunda güncelleme yapılabilir.
- Sesin kelimenin başında, ortasında ve sonunda geçip geçmediğini bulmaya yönelik etkinliklere ders kitabında yer verilebilir.
- Başta “a” harfi olmak üzere yuvarlağı olan harfler önceki yazılış biçimine uygun olarak yazılabilir.
- Renkli heceler son gruplara doğru azalacak biçimde kullanılabilir.
- Öğretmenlerin fotokopi vb. yardımcı kaynağa ihtiyaç duymaması için ders kitabındaki yoğunluğu artırmadan kısa ödev çalışmaları eklenebilir.
- Gelişim raporu sadeleştirilebilir ya da karne ile birlikte verilebilir.
- Harf gruplarına yönelik okuma kitabı her öğrenci için verilebilir.
- Öğretmen görüşlerine göre programda ve programa uygun hazırlanan materyallerde önerilen değişiklikleri etkili biçimde yapabilmek için programların pilot uygulamasının yapılması faydalı olabilir.
- Güncellenen öğretim programına göre ilk okuma yazma becerisini edinen öğrencilerin okuma ve anlama performanslarını ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.

Extended Summary

Introduction

In educational institutions, both in-class and extracurricular activities are carried out based on curricula. The effectiveness of teaching and learning processes in schools is directly related to the functionality of these curricula (Kocayigit & Aykaç, 2019). Curricula aim to prepare individuals for the future by teaching them how to produce and use knowledge (Arslantaş & Cinoğlu, 2010). As a natural consequence of the dynamic nature of life, education is influenced by periodic changes occurring globally, leading to updates in educational programs (Özenç, 2018). Since education has a direct impact on the social, economic, and technological development of societies, every nation tends to update its

educational system in accordance with global advancements (Ünal & Ünal, 2010). The teaching of initial reading and writing has often been one of the most debated issues during curriculum revision efforts (Özcan & Yıldız, 2017). Although the main goal of the methods used in early reading and writing instruction is to help students acquire these skills efficiently, methodological changes are occasionally made in line with emerging needs. The primary reason for such changes is to make the methods more effective based on scientific evidence (Arslantaş & Cinoğlu, 2010). Since the establishment of the Republic, early reading and writing instruction has held a significant place in educational reform efforts (Tosunoğlu et al., 2008).

- The purpose of this study is to determine the views of primary school teachers regarding the implementation process of the updated initial reading and writing instruction under the Century of Türkiye Education Model. To this end, the study seeks to answer the following questions:
- What are the opinions of classroom teachers regarding preparatory work for teaching early literacy?
- What are the opinions of classroom teachers regarding the initiation and progression of early literacy instruction?
- What are their opinions regarding early literacy instruction materials?

Methodology

This study was conducted using an exploratory sequential mixed methods design. In this design, the research problem is first addressed by collecting and analyzing qualitative data, after which the findings are used to develop a quantitative instrument (Creswell, 2015). The study groups for both qualitative and quantitative phases were selected using purposive sampling. This technique involves selecting participants who possess the knowledge and experience required to address the research problem (Yağar & Dökme, 2018).

The qualitative study group consisted of 12 first-grade teachers from three primary schools in central Bursa, each representing low, middle, and high socioeconomic backgrounds. The quantitative study group included 219 first-grade teachers from 36 primary schools in the same region. Data were collected using the “Primary School Teacher Interview Form” and the “Primary School Teacher Opinion Survey.” Qualitative data were analyzed through descriptive

analysis, while quantitative data were analyzed using descriptive statistics such as frequency and percentage.

Findings

The results revealed that the one-week preparatory period recommended in the instructional calendar was sufficient for students who had attended preschool education. However, for those who had not attended preschool, were younger in age, or had enrolled late due to transfers or other reasons, this duration was found to be insufficient. Another notable finding concerns phonics instruction. Despite the curriculum and textbooks lacking activities that involve identifying whether a sound appears at the beginning, middle, or end of a word, more than half of the teachers expressed the need for such activities.

There were also differing opinions among teachers regarding letter groupings. While some teachers felt no changes were necessary, a significant portion suggested revisions, especially for letters such as “e, a, n, l, t, k.” Additionally, some teachers indicated that the shapes of certain letters (e.g., “a, b, d, g, ğ, p”) and numbers (e.g., 5, 8, 9) should be revised due to difficulties in handwriting. The majority of teachers evaluated the new textbooks as more qualified compared to previous ones. Furthermore, teachers emphasized that the development reports provided instead of traditional report cards at the end of the term were not meaningful for parents.

Discussion, Conclusions, and Recommendations

The one-week preparatory period recommended in the curriculum was deemed insufficient for students without preschool experience, younger students, or those who began school late. The 2024 Primary Education Curriculum includes a greater number of preparatory activities than the previous program and emphasizes activities to support students’ social and emotional adaptation to the school and classroom environment (Gürbüz & Duran, 2025). Moreover, in addition to the preparatory activities included in the 2019 curriculum, the 2024 curriculum also incorporates pencil grip exercises, proper breathing techniques, and eye-hand coordination tasks. Therefore, extending the preparatory period for reading and writing instruction may be beneficial.

Teachers’ views on revising the shapes of letters and numbers were primarily focused on rounded letters such as “a, b, d, g, ğ, p” and the numbers 5,

8, and 9. In a study conducted by Okatan and Arslan Özer (2020) with 25 first-grade students, only 4 students failed to leave proper spacing between words. Primary school students are expected to write legibly by adhering to basic letter forms, line guidelines, and developmentally appropriate pacing (Kuşdemir et al., 2018). Ulu (2019) found that the legibility of texts written by first graders using upright basic letters was moderate in terms of spacing, size, form, and line tracking. As students advance in grade levels, handwriting legibility scores tend to decrease (Kuşdemir et al., 2018). Inappropriate handwriting practices in first grade can lead to more significant problems in subsequent years. To mitigate such issues, rounded letters could be written without lifting the pen.

Teachers noted that the development report was not well understood by parents, who still expected traditional report cards and often asked teachers about their children's performance verbally. Teachers also mentioned that the online platform for entering development report data should be accessible from the beginning of the term. The most important function of a report card is to provide feedback to parents about their children (Dağtaş & Tanrıverdi, 2020). Karabacak and Öztunç (2014) recommended that report cards be distributed during parent-teacher meetings to effectively convey information on students' academic performance, attitudes, interests, and behavior. If even traditional report cards, which are simpler than development reports, require clarification, then the development report format should be reconsidered. To ensure clarity, the development report could either be simplified or issued alongside a traditional report card.

Based on the study results, the following recommendations are proposed:

- Revise letter groupings, especially the first group, in accordance with teachers' suggestions.
- Include phonics activities that help identify whether a sound appears at the beginning, middle, or end of a word.
- Revert to previous letter formations, particularly for rounded letters like "a," to support legible handwriting.
- Gradually reduce the use of colored syllables towards the end of the instruction process.

Teşekkür: Araştırmaya katkı sunan okul yöneticileri ile sınıf öğretmenlerine teşekkür ederim.

Yazar Katkıları: Makale tek yazarlıdır.

Çıkar Çatışması: Yazarın hiç kimse ile çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulmuş ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmamıştır. Tüm etik ihlallerde tüm sorumluk makale yazarına aittir.

Etik Kurul İzni: Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, 03/02/2025 tarih ve 2025-01 sayılı Etik Onay Belgesi ile onay alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Çalışmada yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31-45.
- Akpınar, B. & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Tarih Okulu Dergisi*, 17(68), 27-48. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.74735>
- Aktaş-Usta, P. & Şahin, A. E. (2023). İlkokul birinci sınıfta okuma yazmaya hazırlık dönemi uygulamalarının nitel bir analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1952-1974. <https://doi.org/10.37217/tebd.1340688>

- Altay, G. & Baş, Ö. (2023). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarında ilk okuma ve yazma öğretimi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 35, 530-558. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1342148>
- Arslandaş, H. İ. & Cinoğlu, M. (2010). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 81-92.
- Aydın, S. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi ilk okuma yazma sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Aydın, H. & Kartal, H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin hizmet içi eğitim yoluyla giderilmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 1(1), 34-54. <https://doi.org/10.31805/acjes.347649>
- Aykaç, N. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze sosyal bilgiler programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 406-420.
- Başar, M. & Tanış Gürbüz, H. M. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.35233/oyea.666563>
- Başaran, Y. K. (2017). Sosyal bilimlerde örneklem kuramı. *The Journal of Academic Social Science*, 47(47), 480-495. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12368>
- Bilir, A. (2005). Characteristics of students in the first grade of primary school and initial teaching of reading and writing. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38(1), 87-100. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000103
- Büyükalın Filiz, S. & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632521>
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Case, A. & Ardington, C. (2006). The impact of parental death on school outcomes: Longitudinal evidence from South Africa. *Demography*, 43(3), 401-420.

- Cremin, T. & Scholes, L. (2024). Reading for pleasure: Scrutinising the evidence base—benefits, tensions and recommendations. *Language and Education*, 38(4), 537-559. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2324948>
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-47.
- Dağtaş, A. & Tanrıverdi, T. (2020). Ortaokullarda dağıtılan öğrenci karneleri hakkında öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 82-100.
- Demir, S. & Kale, M. (2023). Okul öncesi eğitim durumlarına göre öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi. *TEBD*, 21(1), 78-96. <https://doi.org/10.37217/tebd.1187736>
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M. & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 1-19.
- Gürbüz, B. & Duran, E. (2025). 2019 ve 2024 ilkokul 1. sınıf Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 235-248. <https://doi.org/10.16916/aded.1588643>
- Heileman, G. L., Abdallah, C. T., Slim, A. & Hickman, M. (2018). Curricular analytics: A framework for quantifying the impact of curricular reforms and pedagogical innovations. *arXiv preprint arXiv:1811.09676*. <https://arxiv.org/abs/1811.09676>
- Hines, S. J. (2009). The effectiveness of a color-coded, onset-rime decoding intervention with first-grade students at serious risk for reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(1), 21-32.
- İlgar, R. (2023). Türkiye’de eğitimde yaşanan bölgesel farklılıklar. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 9(2), 20-44. <https://doi.org/10.47615/issej.1329419>
- Kabaş, İ. & Yıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları. *Researcher*, 8(1), 105-134.

- Kailaheimo-Lönnqvist, S. & Erola, J. (2020). Child's age at parental death and university education. *European Societies*, 22(4), 433-455. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1719179>
- Kalaycı, N. & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262. <https://doi.org/10.24315/tred.580427>
- Kandır, A. & Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 451-458.
- Karabacak, K. & Öztunç, M. (2024). Öğrenci karnelerinin aile görüşmeleri ile dağıtılması. *The Journal of Academic Social Science*, 7(7), 287-300. <https://doi.org/10.16992/ASOS.384>
- Khan, R. A., Spruijt, A., Mahboob, U. & van Merrienboer, J. J. (2019). Determining 'curriculum viability' through standards and inhibitors of curriculum quality: a scoping review. *BMC medical education*, 19(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1759-8>
- Kocayığit, A. & Aykaç, N. (2019). İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 251-279.
- Kultas, E. (2024). 2024 İlkokul Türkçe dersi öğretim programına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of Elementary Education: Theory and Practice*, 2(2), 105-134. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14018008>
- Kurtuluş Çalışkan, G. & Canbulat, T. (2023). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluklarının değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 254-280. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1114797>
- Kuşdemir, Y., Katrancı, M. & Arslan, F. (2018). Analysis of the primary school students' legibility. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 116-132. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.03.008>
- Martinez-Caballero, M., Melero, A., Silio-Garcia, T., Aparicio-Sanz, M. & Ortego-Mate, C. (2023). Grief in children's story books. A systematic integrative review. *Journal of pediatric nursing*, 69, 88-96. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2022.12.012>

- MEB (2024). İlkokul Türkçe dersi öğretim programı. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ilkokul-turkce-dersi>
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 1(2), 13-22.
- Okatan, Ö. & Özer, D. A. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin betimlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 720-731. <https://doi.org/10.16916/aded.681425>
- Öncül, V. & Üstünel, Ö. Y. (2022). Türkçe ediniminde ses bilgisi gelişimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(4), 1632-1646.
- Özenç, E. G. (2018). 2015 ile 2017 İlkokul Türkçe öğretim programının karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 38-50.
- Özcan, A. O., & Özcan, A. F. (2014). Türk çocuklarının ses gelişim özellikleri ve ilk okuma yazma öğrenme. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 67-86. <https://doi.org/10.17336/igusb.99559>
- Özcan, A. F. & Yıldız, S. (2017). Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretim programı ve uygulamaya ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 217-255.
- Pinna, B., & Deiana, K. (2018). On the role of color in reading and comprehension tasks in dyslexic children and adults. *i-Perception*, 9(3), 1-22. <https://doi.org/10.1177/2041669518779098>
- Sağırlı, M. & Atik, U. (2022). Öğretmen görüşlerine göre ses esaslı ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 376-389. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1057284>
- Taşkaya, S. M. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 21-36.
- Topbaş, S. (2006). Türkçe sesletim-ses bilgisi testi: Geçerlilik-güvenirlilik ve standardizasyon çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 39-56.

- Tosunoğlu, M., Tosunoğlu, N. & Arslan, F. (2008). 2005 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programına göre yapılan ilk okuma ve yazma öğretiminin okuma becerisi açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 117-133.
- Ulu, H. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık ve yazım hataları açısından incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 195-211. <https://doi.org/10.32570/ijofe.626430>
- Uludağ Kırçıl, R. & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 9(1), 24-46. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>
- Ünal, F. & Ünal, M. (2010). Türkiye'de ortaöğretim programlarının gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 110-125.
- Webber, C., Patel, H., Cunningham, A., Fox, A., Vousden, J., Castles, A. & Shapiro, L. (2024). An experimental comparison of additional training in phoneme awareness, letter-sound knowledge and decoding for struggling beginner readers. *British Journal of Educational Psychology*, 94(1), 282-305. <https://doi.org/10.1111/bjep.12641>
- Yağar, F. & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yıldırım, Y. & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi, *Temel Eğitim Dergisi*, 24, 76-88. <https://doi.org/10.52105/temelegitim>
- Zolfaghari, M. (2015). *The effect of dialogic reading on young learners' reading comprehension and vocabulary development*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 115-121. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.017>

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Ders Kitaplarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi (5. Sınıf Örneği)

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aydın ÖNAL¹, Sedat MADEN²

1 Dr., Batum Türk Okulu, aydnonal@gmail.com. ORCID: 0000-0002-0930-9122

2 Prof. Dr., Bayburt Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, sedatmaden@bayburt.edu.tr. ORCID: 0000-0002-8024-8182

Gönderilme Tarihi: 23.05.2025 Kabul Tarihi: 11.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1705014

Atıf: “Önal, A., & Maden, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe ders kitaplarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi (5. sınıf örneği). *Millî Eğitim*, 54(1), 905-940. DOI: 10.37669/milliegitim.1705014”

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığınca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun olarak hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin ve metin altı soruların “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”nin bilişsel süreç basamaklarına göre incelemektir. Bu araştırmada nitel araştırma modellerinden doküman analizi deseni kullanılmıştır. Ayrıca verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, metin altı sorularının anımsama (%48,16) ve anlama (%25,18) basamaklarında daha fazla olduğu; uygulama (%1,48) ve yaratma (%2,96) basamaklarında oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, metin altı sorularının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini destekleme açısından sınırlı kaldığını göstermektedir. Ayrıca ders kitabında yer alan metin altı soruların %25'i üst düzey, %75'i düşük düzey düşünme becerilerine yöneliktir. Etkinliklerin 54'ünün (%8) anımsama, 327'sinin (%50) anlama, 68'inin (%10) uygulama, 35'inin (%5) çözümlleme, 90'ının (%14) değerlendirme ve 85'inin (%13) yaratma bilişsel süreç basamaklarına ait olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra etkinliklerin %32'si üst düzey, %68'i düşük düzey düşünme becerilerine yöneliktir. Metin altı sorulara nazaran etkinlikler daha üst düzey bilişsel süreçleri içermektedir. Yine tema ve metin türü bağlamında, metin altı soruların ve etkinliklerin bilişsel süreç basamaklarına dengeli dağılmadığı belirlenmiştir. Bu tespitler doğrultusunda, metin altı soruların ve etkinliklerin bilişsel süreç basamaklarına uygun bir şekilde, temalara ve metin türlerine daha planlı ve orantılı biçimde dağıtılması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ders kitabı, yenilenmiş Bloom taksonomisi, etkinlik, metin altı sorular

Examination of the Century of Türkiye Education Model Textbooks According to the Revised Bloom's Taxonomy (5th Grade Example)

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The purpose of this study is to examine the activities and questions in the 5th grade Turkish language textbook prepared by the Ministry of National Education in accordance with the new Education Model for the 2024-2025 academic year in terms of the cognitive process stages of the Revised Bloom's Taxonomy. Document analysis, one of the qualitative research models, was used in this study. Additionally, descriptive analysis was used in the interpretation of the data. As a result of the study, it was determined that the number of sub-text questions was higher at the stages of recall (48.16%) and comprehension (25.18%), and lower at the stages of application (1.48%) and creation (2.96%). This situation reveals that the questions are insufficient to develop students' higher level thinking skills. In addition, 25% of the sub-textual questions in the textbook were directed towards high-level thinking skills, while 75% were directed towards low-level thinking skills. In the findings related to the activities, it was determined that 54 (8%) of the activities belonged to the cognitive process step of recalling, 327 (50%) to understanding, 68 (10%) to applying, 35 (5%) to analyzing, 90 (14%) to evaluating and 85 (13%) to creating. In addition, 32% of the activities were for high-level thinking skills and 68% for low-level thinking skills. Compared to the sub-text questions, the activities involve higher level cognitive processes. Again, in the context of theme and text type, it was determined that the sub-text questions and activities were not distributed evenly to the cognitive process stages. In line with these findings, it is suggested that the sub-text questions and activities should be distributed to the themes and text types in a more planned and proportional manner in accordance with the cognitive process steps.

Keywords: Turkish course book, revised Bloom's taxonomy, activity, subtext questions

Giriş

Ders kitapları, temel dil becerilerinin öğretimi sürecinde öğrencilerin kullandığı temel materyal olma özelliğine sahiptir (Güneş, 2016; Karadağ, 2019; Özbay, 2003; Özdemir, 2019). Bunun yanı sıra Türkçe ders kitapları öğrencilerin bilişsel, sosyal, duygusal ve psikomotor becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir (Demirel, 2007; Deniz vd., 2019; Maden, 2021; Melanlıoğlu vd., 2014). Dolayısıyla içerdiği unsurlar ve sahip olduğu nitelikler bakımından Türkçe ders kitapları öğretim sürecinin temel aracıdır.

Türkçe ders kitaplarının merkezinde metinler yer almaktadır. Metne bağlı olarak temel dil becerilerinin öğretimi yapılmakta, çeşitli bilgi ve beceriler öğrencilere kazandırılmaktadır (Akyol, 2008; Güneş, 2016; Öz, 2006). Metinler

yoluyla öğrenciler olay ve durumların farkına varıp onları anlamlandırmaktadır. Öğrenciler ait olduğu kültür dairesini ve farklı yaşam biçimlerini metinler sayesinde öğrenmektedir (Baştuğ & Demirgüneş, 2020). Bunların yanı sıra Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden hareketle okuduğunu anlama ve anlatma çalışmaları yürütülmektedir (Duman, 2010). Bu süreçte metin altı sorular ve etkinlikler metnin ana fikrini, yazarın iletisini ve metindeki yardımcı fikirleri kavrama ve dil becerilerinin öğretiminde etkili olmaktadır.

Öğrencilerin okuduğu metni en iyi şekilde kavramaları, yorumlamaları, çözümlemeleri ve değerlendirmeleri için ders kitaplarında yer alan metinlere ilişkin sorular oldukça önemlidir (Ülper & Yalınkılıç, 2010). Sorular yoluyla anlamın oluşturulması, geliştirilmesi ve değerlendirmesi kolaylaşmaktadır. Sorular, anlam kurmanın vazgeçilmez unsurları olarak görülmektedir (Akyol, 1997). Sorular; metindeki bilgilerin düzenlenmesi, sebep, koşul-sonuç bağlantılarının kurulması, kıyaslama yapılması, metnin ana düşüncesi ve yan fikirlerinin belirlenmesi ile metindeki sorunların çözümüne yönelik birçok fonksiyonu yerine getirir (Durukan, 2009). Bu anlamda metin altı sorular, içeriği çözümleme becerisinin geliştirilmesi, okunanların kavranması, anlaşılamayan kısımların belirlenmesi ve ölçme-değerlendirmenin önemli araçlarından biri olması yönüyle anlama sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır.

Metin altı sorular öğrencide merakı ve ilgiyi artırmakta, bir öğrenme aracı olarak onları yeni bilgiler öğrenmeye teşvik etmektedir. Metinle birlikte verilen soruların bir başka işlevi de öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmesi, öğrencilere kendini geliştirme fırsatı vermesidir. Böylece öğrenciler soruların sadece değerlendirme aracı olmadığını, aktif okuyucu olmak için gerekli bir öğrenme biçimi olduğunu anlamaktadır (Güneş, 2016). Metin altı soruların işlevsel olması için bazı temel niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nitelikler, öğrencilerin metni daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olmak, kritik düşünme becerilerini geliştirmek ve ölçme-değerlendirme sürecini verimli hâle getirmek için önemlidir. Bu bakımdan sorular, dersin öğrenme amaçlarına ve öğretim programındaki kazanımlara uygun şekilde olmalıdır. Her sorunun, öğrencilerin belirli bir becerisini geliştirmesine fayda sağladığından emin olunmalıdır (Bloom, 1956). Sorular, metindeki bilgilerle ilişkili ve uyumlu olması gerekir (Duke & Pearson, 2002). Sorular, metni sadece bir defa değerlendirmeye sınırlı kalmamalı, metinle tekrar etkileşim kurmaya olanak sağlayacak şekilde hazırlanmalıdır (Kolb, 1984). Sorular, öğrencilerin

duygusal zekâsını destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır (Goleman, 1995). Soruların, öğrencilerin merakını ve ilgisini uyandıracak şekilde hazırlanması gerekir. İlgiyi ve merakı geliştiren sorular, öğrencilerin metinle daha fazla bağ kurmasına imkân sağlar (Guthrie vd., 2004). Sorular, çeşitli disiplinlerle ilişkili olacak şekilde oluşturulmalıdır. Bu yolla öğrenciler farklı disiplinlerden edinilen bilgileri birleştirerek sorulara yanıt verebilirler (Jacobs, 1989). Sorular çok uzun ve karmaşık olmamalıdır. Öğrencilerin kafasını karıştıran sorulardan uzak durulmalıdır (Fisher & Frey, 2012). Sorular, öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta nasıl kullanacaklarını düşünmelerine yardımcı olmalı ve uygulamaya yönelik olmalıdır (Brown & Palincsar, 1989). Yukarıda ifade edilen unsurların yanı sıra Bloom taksonomisine uygun bir şekilde; hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma gibi çeşitli bilişsel basamakları kapsayacak şekilde tasarlanması oldukça önemlidir (Anderson & Krathwohl, 2001). Çünkü bilişsel basamakların dikkate alınması metindeki bilgilerin anlamlandırılmasını, farklı bağlamlarda kullanılmasını, metnin çözümlenmesini ve eleştirel bir bakışla değerlendirilmesini, metinle ilgili özgün düşünceler veya ürünler ortaya konulmasını sağlar.

Metin altı soruların yanı sıra ders kitaplarındaki etkinlikler de dil öğretimi sürecinin önemli bileşenlerindendir. Etkinlikler, öğrencilerin amaçladıkları ve ihtiyaç duydukları alanlarda onları geliştirmeye ve onların öğrenmelerini anlamlı kılmaya yarayan alıştırmalardır (Karataş, 2019). Dil öğretiminde etkinlik kullanımı öğrencilerin dili aktif bir şekilde kullanmalarını sağlayan, iletişimsel ve anlamlı görevler içeren uygulamalardır. Bu etkinlikler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi hedeflerken, aynı zamanda öğrencilere öğrenilen dil yapılarını ve kelimeleri gerçek bağlamlarda kullanma fırsatı verir. Etkinlikler, dil öğreniminde sadece bilgi değil, beceri kazandırmayı da hedefler. Öğrencinin dili kullanarak bir işi başarmasını sağlar. Bu yüzden, iyi tasarlanmış bir dil etkinliği, hem öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı kılar hem de öğrencinin dil yeterliliğini artırır. Etkinliklerin temel amacı, öğrencilerin öğrenme sürecine istekle ve etkin biçimde katılımını sağlamaktır. Öğrenmeyi daha etkili, kolay ve kalıcı hâle getirmek için öğrencinin motivasyonunu artırmayı hedefler. Yapılandırıcı yaklaşımla gündeme gelen etkinlikler öğrenme çıktılarına ulaşmada belirleyici olmaktadır (Çevik & Güneş, 2017). Bu anlamda etkinlikler, öğrencilere anlamlı ve etkili iletişim kurmalarını sağlayacak dil becerilerini kazandırmalı; aynı zamanda eleştirel ve yaratıcı düşünme yetilerini desteklemeli, bireyler arası etkileşimi

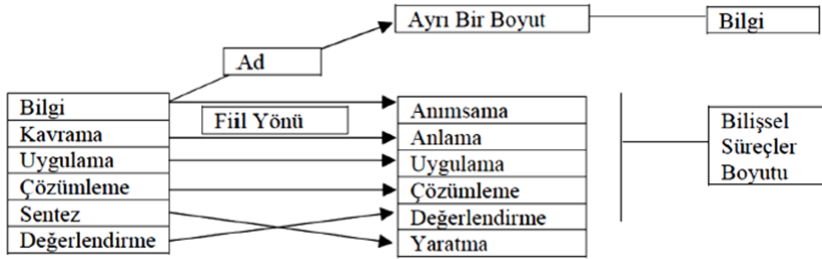
güçlendirerek toplumsal uyum süreçlerine katkıda bulunmalıdır (Sever, 2004). Ayrıca etkinliklerin, temel dil becerisini bütüncül bir şekilde geliştirmeye yönelik olması büyük önem taşır. Bu dört becerinin etkinlikler içinde birbirinden bağımsız değil, birbirini destekleyen bir yapı içerisinde ele alınması gerekir (Akyol, 2008). Etkinliklerin aynı zamanda öğrencilere değer kazandırma ve toplumsal rollerini fark ettirme gibi işlevleri de vardır. Bu nedenle, etkinliklerin kültürel değerlerle uyumlu olması, toplumsal sorumluluk bilinci aşılaması, saygı ve empati gibi kazanımları desteklemesi önemlidir. Bunun yanı sıra öğrencilerin metinle yüzeysel değil derinlemesine bir ilişki kurması, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesi için etkinliklerin bilişsel basamakları kapsayacak şekilde hazırlanması da gerekmektedir (Zohar & Dori, 2003). Nitekim etkinliklerin bilişsel alanın tüm düzeylerini kapsayacak şekilde çeşitlendirilmesi, öğrenmenin niteliğini ve kalıcılığını artırmaktadır (Krathwohl, 2002).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değişen dünya koşullarına ayak uydurmak için değerlendirme, sorgulama, yorumlama, eleştirel düşünme ve araştırma gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesi öncelikler arasında olduğu belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Aynı zamanda bu yaklaşıma göre “İnsan, doğası gereği çok yönlü bir varlıktır. Bu doğrultuda insanın zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel bakımdan çok yönlü gelişimini destekleme ihtiyacı bütüncül eğitim yaklaşımını gerektirmektedir. Maarif Modeli'nde yer alan kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri ve eğilimler; anlam, ilişki, özellik ve işlevleri göz önünde bulundurularak bir örgü temelinde kavramsallaştırılmış ve sınıflanmıştır” (MEB, 2024). Maarif Modeli'nin ortaya koyduğu nihai hedef ve bütüncül eğitim yaklaşımında anahtar beceri ve alanlardan birinin de dil eğitimi olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda hem araç hem de amaç olarak Türkçenin öğretimi daha da önemli hâle gelmiştir. Nitekim Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında, Türkçe Dersi Öğretim Programları ve belirtilen sınıflara yönelik ders kitapları güncellenmiştir. Maarif Modeli'nde değişen dünya koşullarına ayak uydurmak için değerlendirme, sorgulama, yorumlama, eleştirel düşünme ve araştırma gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesi öncelikler arasında olduğu belirtilmiştir (MEB, 2024). Dolayısıyla Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ve metin altı soruların “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”nin bilişsel basamaklar dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir (Sur, 2022).

Alan yazınında çeşitli araştırmacılar bilişsel basamakların sınıflandırılmasına yönelik çalışmalar yapmışlardır. Bunlar arasında yaygın bir şekilde eğitim dünyasında kabul gören Bloom taksonomisi, 1956 yılında Amerikalı eğitim psikoloğu Benjamin Bloom ve çalışma arkadaşları tarafından geliştirilen, öğrenme hedeflerini ve bilişsel becerileri sınıflandıran bir çerçevedir. Bu taksonomi, eğitsel faaliyetlerde öğretmenlerin ders planlarını oluştururken, öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçerken ve değerlendirme yaparken kullanabilecekleri bir model sunmuştur (Tutkun, 2012). Anderson ve Krathwohl (2001) Bloom’un taksonomisinde bazı değişiklikler yapılarak “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”ni (YBT) ortaya koymuşlardır. “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi” kendinden önceki taksonomiye göre daha anlaşılır ve açıklayıcı olmuştur. Bloom’un taksonomisinde görülen birçok eksiklik güncellenmiş ve geliştirilmiştir (Sallabaş ve Yılmaz, 2020). Yapılan güncellemelerle Bloom taksonomisindeki tek boyutlu altı basamak (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) yeniden düzenlenmiş ve taksonomi iki boyutlu olarak ele alınmıştır. YBT’de yapılan değişiklikler Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1

“Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”ndeki Değişiklikler (Anderson vd., 2014)



Şekil 1’de görüleceği üzere taksonomide bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu birbirinden ayrı tutulmuştur. Ayrıca, “bilgi” basamağı “hatırlama” olarak adlandırılmış, sentez ve değerlendirme basamaklarının sıralaması değiştirilmiş, sentez basamağının adı ise “yaratma” olarak revize edilmiştir. Bunların yanı sıra anımsama, anlama ve uygulama alt düzey bilişsel beceriler; çözümleme, değerlendirme ve yaratma ise üst düzey bilişsel beceriler olarak kategorilere ayrılmıştır.

Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin ve metin altı sorularının, yalnızca bilgiye dayalı basit düzeyde değil, öğrencilerin düşünme, analiz yapma ve farklı bakış açıları geliştirme becerilerini destekleyecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Etkinliklerin ve soruların “Bloom’un Yenilenmiş Bilişsel Taksonomisi” gibi bilimsel çerçeveler doğrultusunda hazırlanması, öğrencinin bilişsel gelişimini destekleyici bir yaklaşım sunacaktır. Böylece öğrenciler, sadece okuduklarını anlamakla kalmayıp aynı zamanda metinleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirip çıkarımlarda bulunarak düşüncelerini yapılandırabileceklerdir.

Alan yazınında araştırmacılar Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri ve metin altı soruları Bloom taksonomisine ve YBT’ye göre çözümlemiştir. Bu çalışmalardan Tiryaki ve Can (2024) araştırmasında 6. sınıfta okutulan Türkçe ders kitabındaki metin altı soruların çeşitli taksonomilere göre anlamlandırma düzeylerini incelemiştir. Balcı ve Baki (2022) 4. sınıf kitabında yer alan metin altı soruları YBT’ye göre analiz etmiştir. Sur (2022) çalışmasında Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların YBT’ye göre irdelemiştir. Olukçu ve Yıldız (2022) araştırmalarında ortaokul Türkçe ders kitaplarını “analiz etme”, “değerlendirme”, “yaratma”, “sorgulama”, “eleştirme”, “karşılaştırma”, “kıyaslama” ve “çıkarımda bulunma” kavramlarının kullanımı yönüyle incelemiştir. Sallabaş ve Yılmaz (2020) çalışmalarında ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan soruları YBT doğrultusunda ele almışlardır. Eroğlu (2019) 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerine ait okuma-anlama soru ve etkinliklerinin YBT’ye göre dağılımını araştırmıştır. Tüm (2016) çalışmasında ilköğretim 5 ve 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kitaplarında bulunan metin öne (zihinsel hazırlık) ve sonu sorularının (metni inceleme) Bloom taksonomisine göre değerlendirmiştir. Sarar-Kuzu (2013) araştırmasında 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları YBT’nin hatırlama ve anlama basamağına göre analiz etmiştir. Durukan (2009) 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik soruları taksonomik olarak çözümlemiştir. Şengül (2005) de 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruları değerlendirmiştir.

Metin altı soruların yanı sıra Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin bilişsel basamaklara göre dağılımını analiz eden çeşitli araştırmalar alan yazınında bulunmaktadır. Örneğin Karagöl ve Yeşilyurt (2025) 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikleri YBT’ye göre değerlendirmiştir. Benzer şekilde Anniak

(2023) 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikleri, YBT'ye göre analiz etmiştir. Sarıkaya ve diğerleri (2023) Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine uygunluğu bakımından çözümlemişlerdir. Bayrak-Özmutlu ve Kanık-Uysal (2021) araştırmalarında Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikleri düşünme becerileri açısından irdelemiştir. Akıncı ve Gülmez (2021) ve Oryaşın (2021) ise çalışmalarında ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri YBT'ye göre değerlendirmiştir. Yıldırım (2020) 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerini YBT'ye göre analiz etmiştir. Akıncı (2020) ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin YBT bağlamında çözümlemiştir. Ulum ve Taşkaya (2019) da ilkokul Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri YBT'ye göre incelenmiştir. Kıyagan (2019) Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri yaratıcılık açısından değerlendirmiştir. Sarıkaya (2019) da Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ana metin eksenli olup olmadığı ve etkinliklerde görsel unsurların kullanılıp kullanılmadığı, kullanılmış ise hangi görsel türlerin tercih edildiği sorularına cevap aramıştır. Çevik ve Güneş (2017) etkinlikleri “Hazırlık ve Başlama, Uygulama, Değerlendirme, Gözden Geçirme, Genel Özellikler, Dil Becerilerini Kullanma ve Zihinsel Becerileri Kullanma” kategorilerinde ele almıştır. Savaş (2014) da ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin YBT'ye göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirmiştir.

Bu araştırmaların dışında alan yazınında Türkçe ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme unsurları (Altun & Yıldız, 2023; Avşar, 2017; Eroğlu, 2013; Kaplan, 2021; Kavruk & Çeçen, 2013; Yaşar & Kılıç, 2024), Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki kazanımlar ve öğrenme alanları (Afacan-Süğümlü & Bahşi, 2025; Arı, 2018; Aslan & Atik, 2018; Büyükalan-Filiz & Yıldırım, 2019; Çerçi, 2018; Dalak, 2015; Eroğlu & Kuzu, 2014; Kapanadze, 2018; Karagöl, 2020), öğretmen ve öğrencilerin soru sorma becerileri (Bülbül, 2019; Eyüp, 2012; Güven & Yaşartürk, 2025; Yılmaz & Keray, 2012) YBT bağlamında analiz edildiği tespit edilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenci merkezli, bütüncül ve beceri temelli bir yaklaşımı esas almakta; eleştirel düşünme, sorgulama, değerlendirme, yaratıcılık ve araştırma becerilerinin geliştirilmesini öncelikli hedefler arasında göstermektedir (MEB, 2024). Ancak bu hedeflerin uygulamaya ne ölçüde yansıtıldığı, özellikle ders kitaplarında yer alan etkinlik ve metin altı soruların bilişsel düzeylerinin bu hedeflerle örtüşüp örtüşmediğinin araştırılması oldukça

önemlidir. Alan yazınında “Bloom ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”ne göre gerçekleştirilen birçok araştırma olmasına karşın, bu çalışmaların büyük bir bölümü 2018 veya önceki öğretim programlarına dayanmaktadır. Dolayısıyla, 2024 yılında yürürlüğe giren yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre hazırlanan ders kitaplarının bilişsel düzeyde dağılımlarına ilişkin güncel, sistematik ve kapsamlı değerlendirmeler sınırlı düzeydedir. Bu durum hem programla ders kitaplarının uyumu hem de öğretim hedeflerinin sahadaki yansımaları açısından önemli bir bilgi boşluğunu işaret etmektedir. Bu nedenle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan yeni Türkçe ders kitaplarının “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”ne göre incelenmesi hem Maarif Modeli’nin etkisini hem de ders kitaplarının niteliğini değerlendirme açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmada, söz konusu modelin somut çıktılarından biri olan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin altı soruların ve etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç basamaklarına göre derinlemesine analiz edilerek, yeni programın bilişsel hedefleri ile ders materyali arasındaki uyum düzeyini ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırmada da 2024-2025 yılında kullanılan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin altı sorular ve etkinlikler YBT’deki bilişsel süreç basamaklarına göre kapsamlı olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Metin altı sorular ile etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı ve düzeyi nasıldır?
- Metin altı sorular ile etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç basamaklarına göre temalara dağılımı nasıldır?
- Metin altı sorular ile etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç basamaklarına göre metin türlerine dağılımı nasıldır?

Bu çalışmanın güncel ve özgün bulgularının alan yazınındaki konuyla ilgili araştırma eksikliğinin giderilmesinde önemli bir işlev üstlenebileceği düşünülmektedir. Ayrıca ders kitabı yazarlarının etkinlik ve metin altı soruları tasarlarlarken bilişsel süreç basamaklarını dikkate alan bir yaklaşım geliştirmelerine kuramsal dayanak oluşturabileceği öngörülmektedir. Yine araştırmanın, program geliştiriciler açısından, somut veriler sunarak ders kitaplarının geliştirme süreçlerinin üst düzey bilişsel becerileri destekleyecek biçimde iyileştirilmesine yönelik çalışmalara zemin oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırma, Türkçe öğretiminde program-materyal uyumunun güçlendirilmesine,

öğretim materyallerinin bilişsel derinlik düzeyinin artırılmasına ve öğrencilerin eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirmelerine katkı sunabilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

5. sınıf Türkçe ders kitabı içeriğindeki metin altı soruların ve etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımının ve düzeyinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma modellerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizinde veriler teker teker okunur, kod ve kategorilere ayrılır ve bu şekilde araştırma sonuçlarının sunulması sağlanır (Merriam, 1998). Ayrıca bu model, araştırılacak konu ya da konular doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül biçimde anlamlandırılmaya ve yorumlanmaya çalışılır (Ekiz, 2009). Bu bağlamda 5. sınıf Türkçe ders kitabı, içeriğindeki metin altı sorular ve etkinlikler YBT'deki bilişsel süreç basamaklarına göre tasnif edilerek yorumlanmıştır.

İncelenen Dokümanlar

Çalışmanın dokümanını 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan sonra uygulamaya konulan 5. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır (Akyurt vd., 2024). Bu ders kitabındaki metin altı sorular ve etkinlikler araştırmanın verisini oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması süreci doküman analizine uygun bir şekilde yürütülmüştür. Bu doğrultuda araştırma materyali olan 5. sınıf Türkçe ders kitabına Millî Eğitim Bakanlığı EBA resmî ağ adresi üzerinden erişim sağlanmıştır. 5. sınıf Türkçe ders kitabında 6 tema bulunduğu görülmüştür. Her temada 1 serbest okuma metni, 3 okuma metni ve 1 dinleme/izleme metni olmak üzere 5 metin yer almaktadır. Her metin için 1 ila 7 metin altı sorusu ve 9 ila 14 etkinlik bulunmaktadır.

Verilerin işlenmesi için Excel programında tablo oluşturulmuştur. Tabloda çalışmanın amacı bağlamında kategori olarak bilişsel süreç basamakları (anımsama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma) bulunmaktadır. Ardından tabloya ders kitabındaki etkinlikler ve sorular ayrı ayrı işlenerek ham veriler elde edilmiştir.

İncelenen 30 metinde toplam 135 metin altı soru çalışmanın verisini oluşturmuştur. Bazı metin altı soruların bağlaçlar vasıtasıyla birden fazla cümle içerdiği tespit edilmiştir. Bu cümlelerdeki soruların farklı bilişsel basamakları kapsadığı anlaşılmıştır. Bu özelliğe sahip sorular da ayrı ayrı değerlendirilerek araştırmaya dâhil edilmiştir.

Metin altı soruların yanı sıra çalışmada toplam 659 etkinlik tespit edilmiştir. Etkinliklerde maddeler hâlinde (a, b, c, d...) sıralanmış alt etkinlikler bulunduğu görülmüştür. Bu alt etkinlikler de farklı bilişsel basamaklara sahip olduğu için her biri ayrı bir şekilde değerlendirilerek çalışmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca “Üretim Zamanı” ve “İzle, Uygula ve Öğren” çalışmaları da araştırmada veri olarak kullanılmıştır. Yine bilişsel basamaklarla ilişkili olmayan yönerge, metne hazırlık çalışmaları ve tema sonu değerlendirme soruları olmak üzere toplam 66 unsur araştırma kapsamına alınmamıştır.

Verilerin Analizi

Veriler çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin analizine geçmeden önce metin altı soruların ve etkinliklerin uygun olduğu bilişsel basamağı tespit etmek için alan yazınında konuyla ilgili çalışmalar incelenmiştir (Anderson & Krathwohl, 2014; Anniak, 2023; Balcı & Baki, 2022; Can, 2024; Karagöl & Yeşilyurt, 2025; Köğce, vd., 2009; Sarıkaya vd., 2023; Sur, 2022; Tiryaki & Tutkun, 2012). Ardından betimsel analize uygun bir şekilde daha önce veri tablosuna işlenen metin altı sorular ve etkinlikler bilişsel süreç basamaklarından (anımsama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma) uygun olanıyla eşleştirilmiştir. Ayrıca her etkinlik ve metin altı soru ait olduğu bilişsel basamak, tema ve metin türü bakımından analiz edilerek sınıflandırılmıştır. Örnek kod tablosu Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1*Örnek Kodlama*

Tema	Metin	Metin Türü	Tür	İçerik	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
1.Tema- Oyun Dünyası	Oyun Durdur! (Dinleme)	Öyküleyici	Etkinlik	Aşağıdaki görsellerden metnin içeriğiyle uyumlu olanı işaretleyiniz.		X				
			Soru	Sude ne tür bir oyun oynamaktadır?	X					
			Etkinlik	Metindeki yerin değişimi olayların akışını nasıl etkiliyor? Söyleyiniz.				X		
			Soru	Sevda Hanım, göndereni belli olmayan görevleri kızının yerine getirmesini onaylıyor. Böyle bir davranışın olumsuz etkileri neler olabilir?		X				

Anlaşılabilirliği sağlamak için de analiz edilen verilerin yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Tespit edilen sayısal değerler tablolar ve grafikler yoluyla sunulup yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için bazı önlemler alınmıştır. Baxter ve Jack'in (2008) belirttiği üzere bir araştırmanın güvenilirliği zamana göre değişmezliği, bağımsız uzmanlar veya puanlayıcılar arasındaki

uyumu ve iç tutarlığının sağlanması ile mümkündür. Bu kapsamda çalışma sürecinde kategorilere ne kadar tutarlı kodlama yapıldığı ve zaman içinde gözden kaçan verilerin olup olmadığını tespit etmek için araştırma kapsamındaki ders kitabı 3 hafta arayla 2 kodlayıcı tarafından iki kez okunarak kodlanmıştır. Bunun yanı sıra ölçme ve değerlendirme alanında 1, Türkçe eğitimi alanından 1, araştırma konusuna benzer çalışmaları olan 1 uzmana veri seti okutturularak görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda veri setinin yeterli olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmacıların farklı zaman dilimlerinde yaptıkları kodlamaların birbirleriyle tutarlılıklarını tespit etmek için Cohen'in (1960) Kappa istatistiğinden faydalanılmıştır. Kodlayıcılar arası uzlaşma sonucu Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Kodlayıcılar Arası Uzlaşma Değeri

		Kodlayıcı 1		Kappa	
		1	0		
Kodlayıcı 2	1	a = 760	b = 34	794	$P(\text{observed}) =$ $Po = a / (a + b + c) =$ $0,95$ $(Po - Pc) / (1 - Pc)$ $= 0,94$
	0	c = 0	0	0	
		760	34	794	$P(\text{chance}) =$ $Pc = 1 / \text{Kodların}$ $\text{Sayısı} = 1 / 6 = 0,16$

Tablo 2'de iki ayrı kodlayıcı tarafından kodlamalar, kodların varlık düzeyine göre karşılaştırılmıştır. Kodlanan 760 bölümde örtüşmenin sağlandığı, 34 bölümde ise örtüşme olmadığı belirlenmiştir. Bu veriler doğrultusunda, kodlayıcılar arasındaki görüş birliği katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır. Landis ve Koch'a (1977) göre 0,81 ve üzerindeki Kappa değerleri mükemmel düzeyde uyumu ifade etmektedir. Bu bağlamda kodlayıcılar arasında oldukça yüksek düzeyde bir tutarlılık bulunmaktadır.

Bulgular

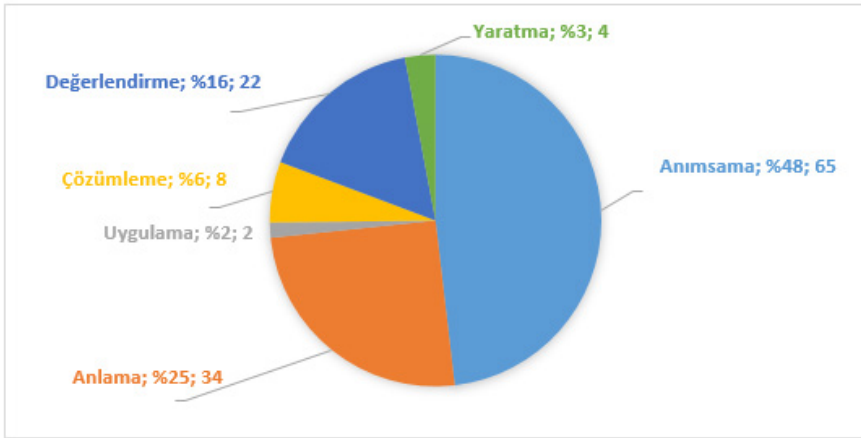
Araştırmanın bu bölümünde, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin altı sorular ve etkinlikler çalışmanın amacı doğrultusunda YBT'deki bilişsel süreç basamaklarına göre incelenmiş ve elde edilen bulgular grafikler ve tablolar hâlinde sunulmuştur.

Metin Altı Soruların YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı ve Düzeyi

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin altı soruların YBT'deki bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı Grafik 1'de belirtilmiştir.

Grafik 1

Metin Altı Soruların YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı ve Düzeyi

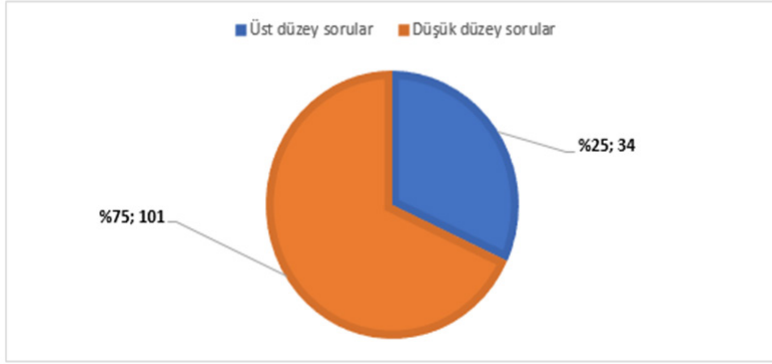


Grafik 1 incelendiğinde, 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin altı soruların 65'inin (%48,16) anımsama, 34'ünün (%25,18) anlama, 2'sinin (%1,48) uygulama, 8'inin çözümleme (%5,92), 22'sinin (%16,30) değerlendirme ve 4'ünün (%2,96) yaratma bilişsel süreç basamağına ait olduğu görülmektedir.

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin altı soruların YBT'deki bilişsel süreç basamaklarına göre düzeyi Grafik 2'de gösterilmektedir.

Grafik 2

Metin Altı Soruların YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı ve Düzeyi



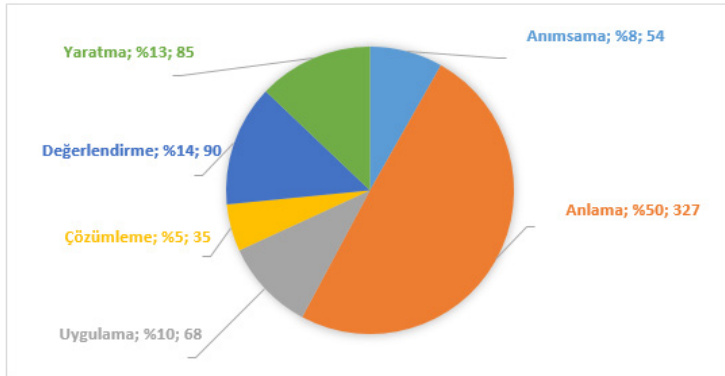
Grafik 2’de görüldüğü üzere 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin altı soruların %25’inin üst düzey, %75’inin alt düzey düşünme becerilerine yöneliktir.

Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı ve Düzeyi

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı Grafik 3’te verilmiştir.

Grafik 3

Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı ve Düzeyi

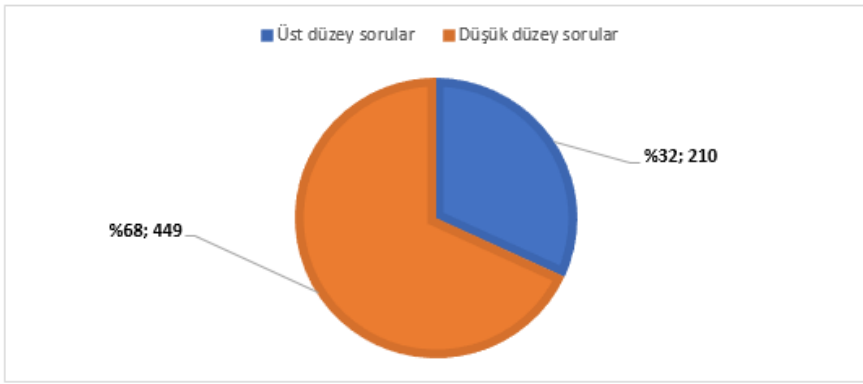


Grafik 3 incelendiğinde, 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin 54'ünün (%8) anımsama, 327'sinin (%50) anlama, 68'inin (%10) uygulama, 35'inin (%5) çözümleme, 90'ının (%14) değerlendirme ve 85'inin (%13) yaratma bilişsel süreç basamağına ait olduğu anlaşılmaktadır.

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç basamaklarına göre düzeyi Grafik 4'te gösterilmektedir.

Grafik 4

Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Düzeyi



Grafik 4'te görüldüğü üzere 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin %32'sinin üst düzey, %68'inin alt düzey düşünme becerilerine yöneliktir.

Metin Altı Soruların ve Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Temalara Dağılımı

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin altı soruların YBT'deki bilişsel süreç basamaklarına temalara göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Metin Altı Soruların YBT’deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Temalara Dağılımı*

Temalar	Bilişsel Süreç Basamakları										
	Anımsama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma
	Soru	Etkinlik	Soru	Etkinlik	Soru	Etkinlik	Soru	Etkinlik	Soru	Etkinlik	Soru
Oyun Dünyası	9	22	6	66	0	9	2	7	4	18	0
Atatürk’ü Tanımak	15	5	6	45	0	10	2	7	1	16	0
Duygularımı Tanıyorum	15	8	3	52	1	18	1	5	4	14	1
Geleneklerimiz	11	6	5	52	0	13	2	5	4	11	1
İletişim ve Sosyal İlişkiler	5	9	6	61	0	7	0	6	5	16	1
Sağlıklı Yaşıyorum	10	4	8	51	1	11	1	5	4	15	1

Tablo 3 incelendiğinde, “Oyun Dünyası” temasında; anımsama basamağında 9 metin altı soru ve 22 etkinlik, anlama basamağında 6 metin altı soru ve 66 etkinlik, uygulama basamağında 9 etkinlik, çözümleme basamağında 2 metin altı soru ve 7 etkinlik, değerlendirme basamağında 4 tane metin altı soru ve 18 etkinlik, yaratma basamağında 13 etkinlik bulunmaktadır. Ancak uygulama ve yaratma basamağında metin altı soru yer almamaktadır.

“Atatürk’ü Tanımak” temasında; anımsama basamağında 15 metin altı soru ve 5 etkinlik; anlama basamağında 6 metin altı soru ve 45 etkinlik; uygulama basamağında 10 etkinlik; çözümleme basamağında 2 metin altı soru ve 7 etkinlik; değerlendirme basamağında 1 tane metin altı soru ve 16 etkinlik ve yaratma basamağında 21 etkinlik bulunmaktadır. Ancak bu temada da uygulama ve yaratma basamaklarında herhangi bir metin altı soruya yer verilmediği tespit edilmiştir.

“Duygularımı Tanıyorum” temasında; anımsama basamağında 15 metin altı soru ve 8 etkinlik, anlama basamağında 3 metin altı soru ve 52 etkinlik, uygulama basamağında 1 metin altı soru ve 18 etkinlik, çözümleme basamağında 1 metin altı soru ve 5 etkinlik, değerlendirme basamağında 4 metin altı soru ve 14 etkinlik, yaratma basamağında 1 tane metin altı soru ve 14 etkinlik bulunmaktadır.

“Geleneklerimiz” temasında; anımsama basamağında 11 metin altı soru ve 6 etkinlik, anlama basamağında 5 metin altı soru ve 52 etkinlik, uygulama basamağında 13 etkinlik, çözümleme basamağında 2 metin altı soru ve 5 etkinlik, değerlendirme basamağında 4 metin altı soru ve 11 etkinlik, yaratma basamağında 1 tane metin altı soru 13 etkinlik bulunmaktadır. Fakat uygulama basamağında metin altı soruya yer verilmediği dikkat çekmektedir.

“İletişim ve Sosyal İlişkiler” teması; anımsama basamağında 5 metin altı soru ve 9 etkinlik, anlama basamağında 6 metin altı soru ve 61 etkinlik, uygulama basamağında 7 etkinlik, çözümleme basamağında 6 etkinlik, değerlendirme basamağında 5 metin altı soru ve 16 etkinlik, yaratma basamağında 1 tane metin altı soru ve 10 etkinlik yer almaktadır. Fakat bu temada ise çözümleme ve uygulama basamaklarında metin altı soruya yer verilmediği görülmektedir.

“Sağlıklı Yaşıyorum” temasında; anımsama basamağında 10 metin altı soru ve 4 etkinlik, anlama basamağında 8 metin altı soru ve 51 etkinlik, uygulama basamağında 1 metin altı soru ve 11 etkinlik, çözümleme basamağında 1 metin altı soru ve 4 etkinlik, değerlendirme basamağında 4 metin altı soru ve 15 etkinlik, yaratma basamağında 1 tane metin altı soru ve 14 etkinlik bulunmaktadır.

Metin Altı Sorular ile Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Metin Türlerine Dağılımı

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin altı soruların ve etkinliklerin “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”ndeki bilişsel süreç basamaklarına göre metin türleri bakımından dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4*Metin Altı Sorularının ve Etkinliklerin Metin Türlerine Göre Dağılımı*

Bilişsel Basamaklar	Metin Türleri					
	Bilgilendirici		Hikâye Edici		Şiir	
	Soru	Etkinlik	Soru	Etkinlik	Soru	Etkinlik
Anımsama	22	18	39	30	4	6
Anlama	11	106	21	176	2	45
Uygulama	1	24	1	33	0	11
Çözümleme	5	7	2	22	1	6
Değerlendirme	6	36	14	48	2	6
Yaratma	1	37	2	44	1	4

Tablo 4’te görüleceği üzere bilgilendirici metin türünde anımsama basamağında 22 metin altı soru ve 18 etkinlik; anlama basamağında 11 metin altı soru ve 106 etkinlik, uygulama basamağında 1 metin altı soru ve 24 etkinlik, çözümleme basamağında 5 metin altı soru ve 7 etkinlik, değerlendirme basamağında 6 metin altı soru ve 36 etkinlik, yaratma basamağında 1 metin altı soru ve 37 etkinlik bulunmaktadır.

Hikâye edici metin türünde anımsama basamağında 39 metin altı soru ve 30 etkinlik; anlama basamağında 21 metin altı soru ve 176 etkinlik, uygulama basamağında 1 metin altı soru ve 33 etkinlik, çözümleme basamağında 2 metin altı soru ve 22 etkinlik, değerlendirme basamağında 14 metin altı soru ve 48 etkinlik, yaratma basamağında 2 metin altı soru ve 44 etkinlik bulunmaktadır.

Şiir metin türünde anımsama basamağında 4 metin altı soru ve 6 etkinlik; anlama basamağında 2 metin altı soru ve 45 etkinlik, uygulama basamağında 11 etkinlik, çözümleme basamağında 1 metin altı soru ve 6 etkinlik, değerlendirme basamağında 2 metin altı soru ve 6 etkinlik, yaratma basamağında 1 metin altı soru ve 4 etkinlik bulunmaktadır. Bu bulgular, şiir metin türünde uygulama basamağında herhangi bir metin altı soruya yer verilmediğini ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Maarif Modeli'ne göre hazırlanmış olan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin altı soruların ve etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı ve düzeyinin incelendiği çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin altı soruların 65'inin (%48,16) anımsama, 34'ünün (%25,18) anlama, 2'sinin (%1,48) uygulama, 8'inin (%5,92) çözümleme, 22'sinin (%16,30) değerlendirme, 4'ünün (%2,96) yaratma bilişsel süreç basamağına ait olduğu tespit edilmiştir. Ancak uygulama ve yaratma basamağında metin altı soruların oldukça az olduğu görülmüştür. Bu bulgular metin altı soruların anlama ve anımsama basamağında yoğunlaştığını, soruların bilişsel basamaklara dengeli dağılmadığını göstermektedir. Ayrıca ders kitabında yer alan metin altı soruların %75'inin alt düzey, %25'inin ise üst düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda kitaptaki metin altı soruların öğrencilerin üst düzey zihinsel gelişimlerine katkı sunma noktasında sınırlı olduğu düşünülmektedir.

Alan yazınında yapılan çalışmalarda da Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruların anımsama ve anlama basamağını daha çok kapsadığını ve üst düzey bilişsel basamaklara yönelik soruların oldukça sınırlı olduğunu belirleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar arasında, Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu-Özilhan (2019) inceledikleri Türkçe ders kitaplarının büyük bir kısmının anlama düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yeniden organize etme, çıkarım yapma, anlama, değerlendirme ve takdir türünde sorulara az oranlarda yer verildiğini belirlemişlerdir. Kaya ve diğerleri (2021) araştırmalarında metin sonu sorularının çıkarım türlerine göre dengeli bir biçimde dağılmadığını saptamışlardır. Olukçu ve Yıldız (2022) Türkçe ders kitaplarında “analiz”, “değerlendir”, “yarat”, “sorgula”, “eleştir”, “karşılaştır”, “kıyasla” ve “çıkarım” gibi bilişsel süreç boyutunda yer alan üst bilişsel becerilerle ilgili kavramlarının kullanım sıklığının çok az olduğunu tespit etmişlerdir. Sallabaş ve Yılmaz (2020) araştırmalarında metin altı soruların %32'sinin hatırlama basamağına, %35'inin anlama basamağına, %11'inin çözümleme basamağına, %18'inin değerlendirme basamağına, %4'ünün yaratma basamağına uygun olduğunu belirlemiştir. Ayrıca uygulama basamağında soru olmadığını tespit etmişlerdir. Sarar-Kuzu (2013) da çalışmasında, inceledikleri Türkçe ders kitabında hatırlama düzeyi soruların toplam sorulara oranının, %36, anlama düzeyi sorularının %39, diğer düzeylere ait soruların ise %25 oranında yer aldığı belirlemiştir.

Alan yazınındaki çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde metin altı soruların alt düzey bilişsel basamaklarda yoğunlaştığı üst düzey basamaklardaki soruların sınırlı sayıda olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan bu araştırmada da soruların çoğunun alt düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlar bağlamında yıllar içinde ders kitapları değişse de metin altı soruların bilişsel basamaklara göre dağılımında sorunların devam ettiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre; 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin 54'ünün (%8) anımsama, 327'sinin (%50) anlama, 68'inin (%10) uygulama, 35'inin (%5) çözümleme, 90'ının (%14) değerlendirme ve 85'inin (%13) yaratma bilişsel süreç basamağına ait olduğu belirlenmiştir. Etkinliklerinin yarısının anlama basamağında bulunması dikkat çekmektedir. Bununla beraber en üst düzey beceri olan yaratma basamağında etkinliklerin fazla olması ders kitabının niteliğini artırması açısından oldukça önemlidir. Yine ders kitabında yer alan etkinliklerin %32'si üst düzey, %68'i alt düzey düşünme becerilerine yöneliktir. Bu bulgular, yenilenen ders kitabında farklı bilişsel süreçleri içeren etkinliklerin yer aldığını ancak üst düzey düşünme becerileri içeren etkinliklerin daha az olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu durum ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel süreçlere orantılı dağılmadığını da işaret etmektedir. Hâlbuki etkinliklerin üst düzey bilişsel becerileri hedeflemesi, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı yazma ve iletişim yeteneklerini geliştirmede önemli rol oynamaktadır (Riazi & Skehan, 2010; Xie, 2024). Çalışmada elde edilen bulgular yalnızca bu çalışmaya özgü olmayıp alan yazınında yer alan benzer araştırmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Karagöl ve Yeşilyurt (2025) 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki üst düzey bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklerin hem düzeye uygun olmadığını hem de sayıca yetersiz kaldığını sonucuna ulaşmışlardır. Anniak (2023) analiz ettiği 5. sınıf Türkçe ders kitabında YBT'nin üst düzey basamaklarında etkinliklerin az olduğunu belirlemiştir. Sarıkaya ve diğerleri (2023) araştırmalarında 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin yarısından fazlasının herhangi bir üst düzey düşünme becerisine hitap etmediğini tespit etmiştir. Bayrak-Özmutlu ve Kanık-Uysal (2021) çalışmasında Türkçe ders kitaplarında en fazla geliştirilmesi amaçlanan düşünme becerisi hatırlama olduğunu çözümleme, sorgulama, karşılaştırma, tartışma, yaratıcı yazma, problem çözme ve değerlendirme düşünme becerilerinin düşük oranlara sahip olduğunu belirlemiştir. Akıncı ve Gülmez (2021) 5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde her sınıf seviyesinde en fazla sayıda yer alan basamak olduğunu tespit etmişlerdir. Oryaşın

(2021) araştırmasında, Türkçe ders kitaplarındaki (1-8. sınıf) YBT'ye göre alt düzey bilişsel becerileri karşılayan etkinliklere (%75,53) daha çok yer verildiğini saptamıştır. Çevik ve Güneş (2017) çalışmalarının sonucunda, etkinliklerin Türkçe dil becerilerini geliştirme açısından istenilen düzeyde ve nitelikte olmadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca bazı etkinliklerin alıştırma düzeyinde kaldığı ya da bu amaçla kullanıldığı, bazılarının ise tamamen alıştırma özelliklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ulum ve Taşkaya (2019) inceledikleri Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin üst düzey zihinsel becerilerden ziyade daha çok alt düzey zihinsel becerileri ölçtüğünü görmüşlerdir. Durukan ve Demir (2017) de 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin hatırlama ve anlama basamaklarında yoğunlaştığını belirlenmiştir. Bununla beraber eleştirel düşünme becerisi ile eşleştirilebilecek değerlendirme, analiz etme ve yaratma basamaklarına denk gelen etkinlik sayısının yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir.

Alan yazınındaki çalışmalardan anlaşılabileceği üzere etkinlikler büyük ölçüde anımsama ve anlama basamağında kümelenmektedir. Yeni ders kitabı üzerine yapılan bu çalışmada da etkinlikler büyük oranda alt düzey düşünme becerileriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaların bulgularındaki bu benzerlikler, ders kitaplarının hazırlanma sürecinde üst düzey bilişsel becerilere sınırlı oranda yer verildiğini, program ve ders kitabı değişikliklerine rağmen bu problemin devam ettiğini göstermektedir. Süregelen bu durum eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirme noktasında öğrencileri olumsuz etkileyebilir.

Metin altı sorularının temalara göre dağılımı incelendiğinde, “İletişim ve Sosyal İlişkiler” teması hariç tüm temalarda; hatırlama ve anlama basamaklarında soruların daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca “Duygularımı Tanıyorum” ve “Sağlıklı Yaşıyorum” temaları dışında uygulama basamağında soruların olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra “Oyun Dünyası” ve Atatürk’ü Tanımak” temalarında yaratma basamağında soru olmadığı, diğer temaların tamamında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, temaların içeriği ve kapsamı dikkate alınarak belirli bir plan ve oran doğrultusunda metin altı soruların bilişsel basamaklara dağıtılmadığını göstermektedir. Etkinlikler tema bazında incelendiğinde ise anlama ve değerlendirme basamaklarında etkinliklerin daha çok olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra temaların tamamında tüm bilişsel basamaklara göre etkinlik yer almaktadır. Metin altı sorulara göre etkinlikler bilişsel basamaklara nispeten daha dengeli dağıldığı söylenebilir.

Araştırmada bilgilendirici, hikâye edici ve şiir metin türlerinde; anımsama ve anlama basamağında daha çok soru olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber bilgilendirici ve hikâye edici metin türünde uygulama ve yaratma basamağında metin altı soruların az olduğu belirlenmiştir. Şiir türünde ise uygulama basamağı dışında az da olsa farklı bilişsel basamaklarda metin altı sorunun bulunduğu anlaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, farklı metin türlerinde alt düzey basamaklarda daha çok metin altı soruların olduğu ve bilişsel basamaklara soruların eşit oranda dağılmadığı söylenebilir. Bunların yanı sıra şiir türünde metin altı soruların çok az olmasının önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Etkinlikler incelendiğinde ise metin türlerinin tamamında anımsama basamağında daha fazla etkinlik yer almaktadır. Bunun yanı sıra çözümleme basamağında etkinliklerin hikâye edici türde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi ise öykü unsurlarının belirlenmesinin amaçlanması olduğu söylenebilir. Genel olarak tüm metin türlerinde anlama basamağında daha fazla etkinlik olsa da diğer basamaklarla ilgili etkinliklerin sayısı da azımsanmayacak kadar fazladır. Ayrıca tüm metin türlerinde alt düzey basamaklarla ilgili etkinliklerin daha fazla olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde, incelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin altı soruların ve etkinliklerin, bilişsel süreç basamakları açısından dağılımının dengeli olmadığı ve özellikle üst düzey bilişsel becerilere yönelik unsurların sınırlı düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Metin altı soruların ağırlıklı olarak anımsama ve anlama düzeyinde yoğunlaştığı; uygulama, çözümleme, değerlendirme ve özellikle yaratma gibi üst düzey bilişsel süreçlere hitap eden soruların az olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde etkinlikler de büyük ölçüde anlama ve anımsama basamağında toplanmış, üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinliklerin oranı düşük kalmıştır. Her ne kadar yaratma ve değerlendirme basamaklarında etkinliklere yer verilmiş olması olumlu bir durum olsa da bu etkinliklerin sayıca yetersizliği, ders kitabının öğrencilerin üst düzey zihinsel gelişimlerini destekleme işlevini sınırlandırmaktadır. Yine ders kitabındaki metin altı soruların ve etkinliklerin temalar ile metin türleri bağlamında bilişsel süreç basamaklarına dengeli dağılmadığı anlaşılmıştır. Soruların büyük çoğunluğu anımsama ve anlama düzeyinde yoğunlaşırken; uygulama ve yaratma gibi üst düzey becerilere ait örnekler kimi temalarda tümüyle yoktur. Ayrıca şiir türünde soru ve etkinlik sayısının azlığı ve bilişsel basamaklara göre bu unsurların dağılımındaki sorunlar da dikkat çekmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif

Modeli ile hedeflenen öğrenci profilini yetiştirmek ve öğrencilerin değişen dünya koşullarına ayak uydurmalarını sağlamak için değerlendirme, sorgulama, yorumlama, eleştirel düşünme ve araştırma gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirmek ana amaçlar arasındadır (MEB, 2024). Ancak çalışmanın sonuçları göz önüne alındığında 5. sınıf Türkçe dersi kitabının programın amaçlarını ve çıktılarını gerçekleştirmede eksikliklerinin olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Ders kitaplarındaki etkinlikler ile metin altı soruların bilişsel basamaklara göre dengeli bir şekilde dağıtılmadığı belirlenmiştir. Ders kitabı hazırlık sürecinde bu durum dikkate alınabilir.
- Uygulama ve yaratma basamağında metin altı soruların oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle ilgili basamaklara yönelik sorular da ders kitaplarında eklenebilir.
- Ders kitabında alt düzey becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin ve metin altı soruların yanı sıra üst düzey becerilere yönelik sorular da bulunabilir.
- Metin altı soruların ve etkinliklerin tema ve metin türlerine göre bilişsel süreç basamaklarına daha planlı ve orantılı biçimde dağıtılması sağlanabilir. Özellikle şiir türüne yönelik soruların sayısı ve niteliği artırılabilir.
- Ders kitabı yazarlarına, bilişsel gelişim teorileri ve öğretim programındaki hedefler doğrultusunda hizmet içi eğitim verilerek, üst düzey düşünme becerilerini destekleyen içerikler üretmeleri için teşvik edilebilir.

Extended Summary

Introduction

Turkish textbooks have become an important variable that directly affects the language education process. Thanks to the texts at the center of these books, students make sense of events and situations, meet different cultures, learn the values of the society they live in and acquire language skills.

The sub-text questions presented with the texts are of great importance for students to better comprehend, analyze and evaluate the text. These questions

support the meaning-making process and develop students' thinking skills. The questions encourage not only recalling information but also establishing cause-effect relationships, making comparisons, identifying main and supporting ideas, making interpretations and generating solutions to problems. In this way, the sub-textual questions become an integral part of the comprehension process and function as an assessment tool.

Just as important as subtextual questions are activities. Activities contribute to students' acquisition of not only linguistic but also more comprehensive skills such as critical thinking, creative thinking and social awareness. For this reason, it is important that the activities are aimed at developing basic language skills (reading, writing, speaking, listening) holistically. Activities should also include elements such as sensitivity to cultural values, empathy, social responsibility and respect for differences. In addition, activities should be planned by taking into account competencies such as problem solving, creative thinking and cooperation, which stand out within the scope of 21st century skills.

In the 2024 Secondary School Turkish Curriculum, it is stated that one of the main objectives is to develop high-level cognitive skills such as evaluation, questioning, interpretation, critical thinking and research in order to enable students to keep up with the changing world conditions and have a say (MEB, 2024). Therefore, activities and sub-text questions in Turkish textbooks should be prepared by taking cognitive steps into consideration (Sur, 2022). In this study, it was aimed to examine the distribution and levels of the sub-textual questions and activities in the 5th grade Turkish textbook prepared after the 2024 Turkish Language Teaching Program according to the cognitive process steps in Revised Bloom's Taxonomy.

Methodology

In this study, in which the distribution and level of the subtextual questions and activities in the content of the 5th grade Turkish textbook were examined according to the cognitive process steps in Revised Bloom's Taxonomy, document analysis design was used. In document analysis, one of the qualitative research designs, the data are read one by one, coded and categorized, and the results of the research are presented in this way (Merriam, 1998).

Findings

65 (48,16%) of the sub-text questions in the 5th grade Turkish textbook belonged to the cognitive process level of recall, 34 (25,18%) to comprehension, 2 (1,48%) to application, 8 (5,92%) to analysis, 22 (16,30%) to evaluation, and 4 (2,96%) to evaluation. In addition, it was determined that 75% of the sub-text questions in the textbook were for high-level thinking skills and 25% for low-level thinking skills.

When the distribution of the sub-text questions according to the themes was analyzed, it was found that there were more questions at the recall and comprehension stages in all themes except the “Communication and Social Relations” theme. In addition, it was determined that there were no questions at the application stage except in the themes “I Recognize My Emotions” and “I Live Healthy”. In addition, it was determined that there were no questions at the creation stage in the themes of “Game World” and “Getting to Know Atatürk”, while there were questions in all other themes. When the activities were analyzed on a theme basis, it was found that there were more activities at the comprehension and evaluation stages. In addition, there are activities according to all cognitive steps in all themes. It can be said that the activities are distributed more evenly according to the cognitive steps according to the sub-textual questions.

In the study, it was determined that there were more questions at the recall and comprehension stages in informative, narrative and poetry text types. However, it was determined that there were few subtextual questions at the application and creation stages in informative and narrative text types. In the poetry genre, it was understood that there were few subtextual questions at different cognitive levels other than the application level. When the activities are analyzed, there are more activities at the recall stage in all text types. In addition, it was determined that the activities in the analysis step were concentrated in the narrative genre.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

It was determined that the distribution of the sub-text questions and activities in the 5th grade Turkish textbook was not balanced in terms of cognitive process steps and that the elements especially for higher level cognitive skills were insufficient. It has been determined that the sub-text questions are mainly

concentrated at the level of recall and comprehension; questions addressing higher level cognitive processes such as application, analysis, evaluation and especially creation are quite limited. Similarly, the activities were largely concentrated at the comprehension and recall levels, and the proportion of activities for higher-order thinking skills remained low. Although it is a positive situation that activities are included in the creation and evaluation stages, the insufficient number of these activities limits the function of the textbook in supporting students' high-level cognitive development.

Again, it is understood that the sub-text questions and activities in the textbook are not distributed evenly to the cognitive process stages in the context of themes and text types. While the majority of the questions are concentrated at the level of recall and comprehension, examples of higher level skills such as application and creation are completely absent in some themes. In addition, the small number of questions and activities in the poetry genre and the problems in their distribution according to cognitive levels also draw attention. In the 2024 Secondary School Turkish Curriculum, which was put into practice to raise the student profile targeted by the Turkish Century Education Model, it is stated that the main objectives are to develop high-level cognitive skills such as evaluation, questioning, interpretation, critical thinking and research in order to enable students to keep up with the changing world conditions and have a say. However, the fact that the 5th grade Turkish textbook prepared in accordance with this program has more activities and sub-textual questions for low-level cognitive steps shows that the textbook is far from the objectives of the program. In this direction, it is suggested that the sub-text questions and activities should be distributed in a more planned and proportional manner to the themes and text types in accordance with the cognitive process steps.

Yazar Katkıları: Bu çalışmaya birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması: Bu çalışmada taraflar arasında çıkar teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile yapılandırılmış bu çalışmada, herhangi bir veriye ya da katılımcıya yönelik manipülasyon veya tahrifat gerçekleştirilmediği ve etik kurul izni gerektirecek bir metodoloji tercih edilmediği için etik kurul izni alınmamıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon alınmamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, çalışmada yapay zekâ kullanmamıştır.

Kaynakça

- Afacan-Süğümlü, A., & Bahşi, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 12(1), 27-49
- Akıncı, T. A. (2020). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Akıncı, A. T., & Gülmez, M. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 14-32.
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21(105), 10-16.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Akyurt, G. Angın, L., Arslan, Ü., Cin, A., Dalioğlu, S., Dönmez, A., Ersal, P., Han, C., Hülür-Taşın, N., İlhan, E., Kavas, M., Sayılır, S., Sayılır, T., & Şener F. (2024). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Altun, K., & Yıldız, D. (2023). Yenilenmiş Bloom taksonomisi ve PISA okuma becerileri yeterliklerine göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 90-106. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1128483>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Complete edition*. Addison Wesley Longman.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (D. A. Özçelik, Çev., 2. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Anniak, E. (2023). 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Progression and Development in Education*, 1(1), 1-43. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7651473>
- Arı, T. (2018). *2015 ve 2017 ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Aslan, M., & Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilkököl Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Avşar, G. (2017). *2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Balci, A., & Baki, Y. (2022). Türkçe dersi ilkököl 4. sınıf kitabındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 27, 32-57 <https://doi.org/10.29000/rumelide.1104110>
- Baştuğ, M., & Demirgüneş, S. (2020). Türkçe öğretimi ders işleme süreci. F. Susar-Kırmızı (Ed.). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi yeni programa uygun*. (ss. 1-51). Anı Yayıncılık.
- Bayrak-Özmutlu, E., & Kanık Uysal, P. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 518-543. <https://doi.org/10.9779/pauefd.745469>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*. 13(4), 544-559.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans.

- Bülbül, S. (2019). *Soru sorma becerisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin soru üretme düzeyine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi
- Büyükalın Filiz, S., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632521>
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). *Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. In Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Erlbaum.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, 20(1), 37-46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Çeliktürk-Sezgin, Z., & Gedikoğlu-Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Çevik, A., & Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme, öğretme sanatı*. PegemA Yayıncılık.
- Deniz, K., Tarakcı, R., & Karagöl, E. (2019). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education*, 189(1-2), 107-122.

- Duman, A. (2010). Türkçe eğitiminde metne müdahale sorunu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 285-295.
- Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Millî Eğitim*, 37(81), 84-93.
- Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, D. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dil bilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Eroğlu, D., & Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 72-80.
- Eroğlu, S. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Fisher, D., & Frey, N. (2012). *Improving adolescent literacy: Content area strategies at work*. Pearson.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Erlbaum.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güven, M., & Yaşartürk, İ. (2025). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlamayı ölçmede kullandıkları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 280-294.

- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. ASCD.
- Kapanadze, D. Ü. (2018). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim*, 48(223), 83-112.
- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 626-645.
- Karadağ, Ö. (2019). Aynı sınıf düzeyi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının ortak söz varlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1130-1140. <https://doi.org/10.16916/aded.616942> .
- Karagöl, E. (2020). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre güncel Türkçe öğretim programları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 56-71.
- Karagöl, E., & Yeşilyurt, E. (2025). Bloom taksonomisi ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki değerler bağlamında 5. sınıf Türkçe ders kitabı. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 9-26. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15755182>
- Karataş, A. G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının etkinlik algıları ve etkinlik geliştirme/uygulama durumlarına yönelik bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Kavruk, H., & Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9. <https://doi.org/10.16916/aded.15990>
- Kaya, E., Ayabakan İpek, M., & Aydın, Y. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin sorularının çıkarım türlerine göre incelenmesi. *Dil Dergisi*, 172(2). 77-95.
- Kıyagan, G. H. (2019). *5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom sınıflamasına göre yaratıcılık açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Köğçe, D., Aydın, M., & Yıldız, C. (2009). Bloom taksonomisinin revizyonu: Genel bir bakış. *İlköğretim Online*, 8(3), 1-7.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 363-374. <https://doi.org/10.2307/2529786>
- Maden, S. (2021). Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 30-45.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7, ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Melanlioğlu, D., Çiftçi, Ö., & Çeçen, M.A. (2014). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed.). Sage Publications.
- Olukçu, E., & Yıldız, D. (2022). Üst düzey düşünme becerileri kavramları bağlamında Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 224-246.
- Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenen Bloom sınıflandırmasına göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 820-832.
- Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 59-69.

- Özdemir, S. (2019). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri*. Anı Yayıncılık.
- Ulum, H., & Taşkaya, S. M. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 107–118. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2380>
- Ülper, H., & K. Yalınkılıç. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*. 3(12), 449-461.
- Riazi, M., & Skehan, P. (2010). Language learning and its impact on the brain: Connecting language learning with the mind through content-based instruction. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(2), 130–150. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2010.00241.x>
- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.
- Sarar-Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Sarıkaya, B. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 563-580. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4047>
- Sarıkaya, B., Yayan, E., & Yamaç, A. E. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 133–158. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1307757>
- Savaş, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş Bloom sınıflamasına göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451. <https://doi.org/10.15869/itobiad.952572>
- Şengül, M. (2005). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Tiryaki, R., & Can, S. C. (2024). Okuduğunu anlama sorularının farklı taksonomilere göre incelenmesi. *Dil Dergisi*, 175(1), 50-81.
- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 14-22.
- Tüm, G. (2016). 5. ve 6. sınıf ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metin önü ve sonu sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(14), 731-748.
- Xie, S. (2024). An analysis of the cognitive demands of senior high school English as a foreign language textbooks in China. *SAGE Open*, 14(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/21582440241280457>
- Yıldırım, Ö. K. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325.
- Yılmaz, E., & Keray, B. (2012). Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 20-31.
- Zohar, A., & Dori, Y. J. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: Are they mutually exclusive?. *The journal of the learning sciences*, 12(2), 145-181. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1202_1

2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Serkan DENİZ¹, Eyüp İZCİ²

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Yeşilyurt İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, serkandeniz440@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7573-5704

2 Prof. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, eyup.izci@inonu.edu.tr. ORCID: 0000-0002-6975-0454

Gönderilme Tarihi: 27.05.2025 Kabul Tarihi: 07.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1707590

Atıf: “Deniz, S., & İzci, E. (2025). 2018 ve 2024 insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi.. *Millî Eğitim*, 54(1), 941-986. DOI: 10.37669/milliegitim.1707590”

Öz

Araştırmanın amacı 2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarının program yapısı, program öğeleri, öğretim programının amaçları, beceriler, değerler, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, uygulamada dikkat edilecek hususlar, ders kitapları hazırlanırken esas alınan forma sayıları, ders kitaplarının ebatları ve kazanım/öğrenme çıktısı sayısı açısından karşılaştırılmasıdır. Doküman incelemesinden yararlanılan araştırmadaki verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. 2018 öğretim programındaki 29 kazanımın yerini 2024 öğretim programında 20 öğrenme çıktısının aldığı görülmektedir. Ünitelerin öğrenme alanı olarak yeniden yapılandırıldığı ve isimlerinin değiştirildiği belirlenmiştir. 2024 öğretim programının beceri temelli bir şekilde ve disiplinler arası yaklaşım esas alınarak hazırlandığı; akademik başarı seviyesi akranlarına göre yüksek olan öğrencilere yönelik “zenginleştirme” ve akademik başarı seviyesi akranlarına göre düşük olan öğrencilere yönelik “destekleme” etkinliklerini kapsayan farklılaştırma bölümünü içerdiği görülmüştür. Ayrıca 2024 öğretim programında her bir okul zümresinin bağımsız eğitim öğretim etkinlikleri planlaması ve uygulamasına imkân tanıyan “okul temelli planlama” bölümüne yer verildiği; sosyal duygusal beceriler ile öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin program geliştirme çalışmalarına yön vermesini sağlayacak olan “öğretmen yansımaları” bölümünün programa eklendiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: insan hakları, vatandaşlık eğitimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, program değerlendirme, öğretim programı karşılaştırma

A Comparative Analysis of 2018 and 2024 Human Rights, Citizenship and Democracy Curriculum

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The aim of the research is to compare the 2018 and 2024 Human Rights, Citizenship and Democracy curriculum in terms of curriculum structure, curriculum elements, curriculum objectives, skills, values, measurement and evaluation approach, issues to be considered in practice, the number of forms taken as basis when preparing textbooks, dimensions of textbooks and the number of outcomes/learning outcomes. The data obtained in the research, which benefited from the document analysis, were analysed using descriptive analysis. It is seen that 29 learning outcomes in the 2018 curriculum were replaced by 20 learning outputs in the 2024 curriculum. It was also determined that the units were restructured as learning areas and their names were changed. Unlike the 2018 curriculum, the 2024 curriculum was prepared in a skill-based manner and based on an interdisciplinary approach; it was seen that it includes a differentiation section that includes "enrichment" activities for students with higher academic achievement levels than their peers and "support" activities for academic achievement levels lower than their peers. Furthermore, in the 2024 curriculum, it was determined that the 'school-based planning' section, which allows each school department to plan and implement independent educational activities, was included.

Keywords: human rights, citizenship education, the Century of Türkiye Education Model, programme evaluation, curriculum comparison.

Giriş

Tarih boyunca devletlerin temel gayelerinden birisi de kendini gerçekleştiren, toplumsal problemlere duyarlı olan, hak ve sorumluluklarının farkında olan etkin yurttaşlar yetiştirmek olmuştur. Bir toplumda yaşayan insanları ortak bir paydada bir araya getirmenin ön koşulu bireylerin vatandaş olabilme yetisine sahip olmasıdır. Bu gerçekten hareketle son yıllarda etkin vatandaşlar yetiştirmeye yönelik çabaların arttığı görülmektedir. Günümüzde talep edilen aktif, üretken ve sosyal becerileri gelişmiş insanların topluma kazandırılmasında eğitimin önemi inkâr edilemez (Buğday & Küçükoğlu, 2017). Bu bağlamda vatandaşlık eğitimi öğrencilere bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması yoluyla istendik davranış değişikliklerinin gerçekleşmesine imkân tanımaktadır (Kerr, 2003).

Hızla değişen sosyal, siyasal ve ekonomik iklim ile bilimsel gelişmelerin yanı sıra etnik çatışmalar, göçmen sorunu ve çevresel problemler vatandaşlık eğitiminin önemini daha da arttırmıştır (Gürel, 2016). Vatandaşlık eğitimi toplumsal barışa uygun sosyal ortamın oluşmasını sağlamaktadır (Şatiroğlu Karaağaç, 2021). Bundan dolayı erken yaşlardan itibaren öğrencilere demokratik yaşam becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Er vd., 2013).

Demokratik beceriler bireyler arası ilişkilerin düzenlenmesinde etkili olmaktadır. Bu ilişkiler ise toplumun genel yapısını belirlemektedir (Mutlu, 2024). Birlikte yaşama kültürüne sahip olan, insan haklarını benimseyen ve hayatına uyarlayan bireylerden oluşan toplumlarda barış, huzur ve güvenliğin olacağı açıktır (Özdemir vd., 2023). Bu bağlamda yerel ve evrensel olayların farkında olan, demokratik davranışları içselleştiren, etkin bir şekilde ülkesinin gelişimine katkı sunan, hak ve sorumluluklarının farkında olan bireylerin yetiştirilmesinde vatandaşlık eğitimi önemli rol üstlenmektedir (Gürel, 2016).

İnsan haklarının dünyada köklü hâle getirmenin en güçlü araçlarından biri de eğitimidir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin kabulünden sonra insan hakları eğitimi yasal bir zemine kavuşmuş ve insan haklarına ilişkin konuların eğitim kurumlarında ele alınması zorunlu hâle gelmiştir (Şen, 2020). Ancak uluslararası geçerliğe sahip bu belgeler dünyada yaşanan hak ihlallerinin önüne geçme noktasında tek başına yeterli değildir. Bireylerin hem kendi haklarını hem de başkalarının hakkını savunacak bir bilince sahip olmaları gerekmektedir. Bu bilince kavuşmanın yolu ise eğitimden geçmektedir. Aslında insan haklarına ilişkin eğitimin ailede başlaması ve hayat boyu sürmesi gerekmektedir (Karagözoğlu, 2017).

Günümüzde öğrencilerin kendini tanıması, içerisinde yaşadığı ortama uyum sağlaması ve çağın gerektirdiği 21. yüzyıl becerileri ile donanmış bireyler olarak yetiştirilmeleri eğitim sürecinin önemli amaçları arasında yer almaktadır. Kerr (1999) tarafından ortaya konulan minimal tanımlamalara dayalı vatandaşlık eğitimi yaklaşımına göre vatandaşlık eğitiminde öğrenciler; bir ülkenin tarihi, hükümet sistemi, devlet kurumları ve anayasası ile ilgili bilgileri resmî eğitim programları aracılığıyla öğrenmektedir. Bu yaklaşım, öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Öğrencilerin etkileşime girme ve inisiyatif alma imkânları oldukça azdır. Daha geniş perspektife dayalı yaklaşımda vatandaşlık eğitimi formal ve informal süreçleri birlikte içerir. Sınıf içi eğitim ortamlarının yanı sıra okul dışı eğitim ortamlarının da vatandaşlık eğitiminde önemli rol üstlendiği görüşüne dayalıdır. Öncelikli olan bilgilerin aktarımı değil, öğrenilen bilgilerin günlük yaşama transfer edilmesidir. Öğrenciler konuya ilişkin projeler hazırlayarak, tartışmalara katılarak süreçte aktif rol üstlenirler.

21. yüzyıl becerilerinin ve etkili vatandaşlık değerlerinin öğrencilere kazandırılmasında sosyal bilgiler dersi ile insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersi önemli rol üstlenmektedir (Takak Kartal vd., 2024). Nitekim vatandaşlık

eğitimi evrensel nitelikte olduğundan dolayı vatandaşlık eğitiminin ayrı bir konu olarak değil, ders içerikleriyle bütünleştirilerek verilmesi gerektiğini savunan bilimsel araştırmalar bulunmaktadır (Kerr, 1999; Morris & Cogan, 2001). Bu görüş doğrultusunda Türkiye’de uzun yıllar boyunca vatandaşlık eğitimine ilişkin içeriklerin sosyal bilgiler dersinde yer aldığı, 2015-2016 eğitim öğretim yılından sonra ise ilkokul 4. sınıfta insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersinin bağımsız bir ders olarak okutulmaya başlandığı görülmektedir (Aslan & Aybek, 2018).

İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersi etkin vatandaş yetiştirmenin yanı sıra toplumun başat kültürel değerlerinin gelecek nesillere aktarılması hususunda da büyük önem arz etmektedir (Filiz & Sel, 2018). Nitekim öğretim programları, yeni bağlamın topluma özgü tarihsel, kültürel ve sosyal geleneklerini dikkate aldıkları takdirde başarılı olabilirler (Kerr, 1999). Günlük yaşamla ilişkilendirilen çeşitli etkinlikler aracılığıyla üst düzey zihinsel becerilerin gelişimine katkı sağlayan bu ders, aynı zamanda öğrencilerin değerler ve demokratik davranışlar edinmelerinde de rol oynamaktadır (Izgar, 2017; Oğuz Haçat & Demir, 2017). Vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin birer vatandaş olarak hak ve sorumluluklarının farkına varmasına yardımcı olmaktadır (Kerr, 1999). Gerçekleştirilen öğretim süreci öğrencinin kendisine, içerisinde yaşadığı topluma ve çevreye karşı olumlu tutumlara sahip olmasına ve daha duyarlı olmasına katkı sağlamaktadır (Mangal, 2020).

Erdemli ve bilgili yurttaşların yetiştirilmesinde etkin rol oynayan vatandaşlık eğitimi; öğrencilerin hak ve sorumluluklarının farkına varmasına ve kendini ilgilendiren hususlarda fikrini açıkça beyan edebilen özgür ruhlu ve öz güven sahibi bireylere dönüşmesine de yardımcı olmaktadır (Buğday & Küçükoğlu, 2017; Gürel, 2016). Ayrıca öğrencilerin yeni kavramlar öğrenmesine ve yaşamlarında değişiklik yapmalarına da fırsat tanımaktadır (Oğuz Haçat & Demir, 2017).

İlkokullarda bazı derslerin içeriklerinde yer alsa da çocuk haklarının eğitimi hususunda sorunlar yaşandığına ve Türkiye’de çocuk hakları eğitiminin yetersiz olduğuna dair görüşler söz konusudur (Buğday & Küçükoğlu, 2017; Gürel, 2016). Bunun yanı sıra alan yazını incelemesinde insan haklarına ilişkin konuların sosyal bilgiler dersi kapsamında ele alınmasının daha doğru olacağına ilişkin fikirlere de rastlanmaktadır (Akdeniz, 2018; Sağlam & Hayal, 2015). Hatta

insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersinin ilköğretim çağındaki öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olmadığı ve bu dersin ilköğretim kademesinde yer almaması gerektiğine ilişkin düşünceleri içeren araştırmalar da bulunmaktadır. Araştırmaların sonucunda insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersinin, soyut kavramlar içermesi nedeniyle ilköğretim öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmadığı; öğrencilerde bilişsel karmaşaya yol açtığı; öğretmenlerin çoğunun dersin öğretimi esnasında çeşitli zorluklarla karşılaştığı ve ders kitabının içeriğinin uygun olmadığına yönelik veriler elde edilmiştir (Akçeşme, 2018; Durdi & Erdamar, 2020; Kaçar & Kaçar, 2024; Toprak & Demir, 2017).

İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersinin doğasının gereği olarak çok fazla teknik terimler kullanılması 4. sınıf öğrencilerinin konuları kavramasına engel olmaktadır (Mangal, 2020). Bunun yanı sıra alana ilişkin materyallerin ve kaynakların yetersiz olması, öğrenilen bilgilerin yaşama aktarılmasına ilişkin güçlükler ve ders saatinin yetersiz olması insan haklarına ilişkin konuların etkili bir şekilde öğretimine engel olmaktadır (Akdeniz, 2018; Gürel, 2016). Ders kitabındaki sözcüklerin birçoğunu öğrencilerin anlayamaması, metinlerin sade ve kısa olmaması, her bir konunun sonunda bulunan soruların sayısının fazla olması da yöneltilen eleştiriler arasındadır. Her ne kadar bu dersin ilköğretim seviyesine uygun olmadığına ilişkin görüşler olsa da sınıf öğretmenlerinin bu dersin öğretimi noktasında kendilerini yeterli gördükleri, branş öğretmenlerinin ise söz konusu dersin öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının düşük olduğu görülmüştür (Toprak & Demir, 2017).

Türkiye’de vatandaşlık eğitimi içeriğinde en fazla değişim gerçekleştirilen alanlar arasındadır (Gürel, 2016). Vatandaşlık eğitimi Tanzimat Dönemi’nde başlamış olup eğitim programlarının vazgeçilmez unsurlarından biri hâline gelmiştir. 1926 ve 1936 eğitim programlarında yurt bilgisi, 1948 eğitim programında ise yurttaşlık ismiyle yer alan ders 1968’den sonra vatandaşlık eğitimi olarak adlandırılmıştır. 1995 yılında vatandaşlık ve insan hakları eğitimi adıyla yapılandırılan ders, 2005 yılında gerçekleştirilen reformla programdan çıkarılmıştır. 2006-2007 eğitim öğretim yılında sosyal bilgiler dersinde ara disiplin olarak uygulanmasına karar verilen vatandaşlık eğitimi, 2010 yılından itibaren yeniden düzenlenmiştir. 2012 yılından sonra 4. sınıf düzeyinde insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersinin okutulmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda Türkiye’de vatandaşlık eğitime yönelik hassasiyetin olduğu söylenebilir (Elkatmış, 2013).

2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) çerçevesinde yeni öğretim programları hazırlanmış, derslerin yapısında ve içeriğinde köklü değişiklikler yapılmıştır. Beceri temelli ve disiplinler arası yaklaşıma dayalı öğretim programları hazırlanmıştır. TYMM ile kavramsal beceriler, alan becerileri, okuryazarlık becerileri, sosyal duygusal beceriler, değerler ve eğilimler bütüncül bir bakış açısıyla ele alınarak öğrencilerin çok yönlü gelişiminin desteklenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yaşam becerilerine dönüştürmesi esasına dayalı beceri temelli bir yaklaşım benimsenmiştir. Beceri temelli öğretimin etkili bir şekilde gerçekleşmesi amacıyla ilkokul düzeyinde içerik sadeleştirilmiştir. Ayrıca öğretim sürecinde drama ve oyun temelli öğretime dayalı eğlenceli, ilgi çekici ve aktif katılıma dayalı etkinliklerin yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Böylece öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirerek kendini tanıyan, değişen koşullara uyum sağlayabilen, çevresine ve topluma karşı duyarlı etkin vatandaşlar olarak yetiştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2024a). Bu bağlamda çeşitli eğitsel tartışmalara yol açan ve yeniden yapılandırılan İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarının incelenmesi öğretim programının uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin aydınlatılması ve farklı bakış açıları kazanması açısından önem taşımaktadır.

Alan yazını taramasında TYMM esas alınarak hazırlanan insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi ders kitabında 21. yüzyıl becerilerine yer verme düzeyinin inceleyen (Takak Kartal vd., 2024), İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nın içeriği ve uygulama süreçlerinin çocuk hakları bağlamında analiz eden (İneç, 2024) ve söz konusu dersi eleştirel düşünme ile sorgulayıcı yaklaşım bağlamında inceleyen (Altıntaş, 2025) araştırmaların olduğu görülmüştür. Ayrıca İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırılmasına dayalı sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmüştür (Elkatmış, 2013; Oğuz Haçat vd., 2018). Bu araştırmaların TYMM esas alınarak hazırlanan ve 2024 yılında uygulamaya konulan İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nı içermediği görülmüştür.

Dönmez (2025) tarafından yapılan çalışmada 2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırılmalı analizinin yapıldığı belirlenmiştir. Ancak Dönmez'in (2025) araştırmasının sınırlı

olduğu ve araştırmada öğretim programlarının program yapısı, özel amaçlar, içerik, ölçme ve değerlendirme boyutlarının karşılaştırılması ile yetinildiği görülmüştür. Alan yazını taramasında 2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarının program yapısı, biçimsel özellikler, amaçlar, değerler, beceriler, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, ders kitapları hazırlanırken esas alınan forma sayıları ve ders kitaplarının ebatları, programların uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar ile öğretim programlarının öğrenme alanı, ders saati ve öğrenme çıktısı bağlamında sınıf düzeylerine göre dağılımı boyutlarıyla değerlendirildiği araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak TYMM kapsamında öğretim programında gerçekleşen değişikliklerin anlaşılması ve öğretim programının daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretim programlarının bütüncül bir yaklaşımla karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda son yıllarda Türkiye’de uygulanan öğretim programlarının benzerlik ve farklılıklarının tartışıldığı, programda yapılan değişikliklerin incelendiği araştırmaya gereksinim olduğu görülmüştür. Araştırmanın programın uygulayıcıları konumunda olan öğretmenlerin öğretim programını daha iyi anlamalarına ve buna bağlı olarak programın uygulanması sürecinin başarısına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmanın öğretim programındaki eksikliklerin belirlenmesine yardımcı olarak program geliştirme sürecine olumlu yansımalarının olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada 2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programları karşılaştırılmış ve araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

a. 2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarının;

- Program yapıları nasıldır?
- Biçimsel özellikleri nelerdir?
- Amaçları nelerdir?
- Programda yer verilen değerler nelerdir?
- Programda yer verilen beceriler nelerdir?
- Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı nasıldır?
- Ders kitapları hazırlanırken esas alınan forma sayıları ve ders kitaplarının

ebatları nasıldır?

- Programların uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar nelerdir?
- b. 2018 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nın ünite adı, ders saati ve kazanım sayısı bağlamında sınıf düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
- c. 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanı, ders saati ve öğrenme çıktısı bağlamında sınıf düzeylerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel çalışmalar; görüşme ve gözlem gibi çeşitli veri toplama yöntem ve teknikleriyle ulaşılan bilgilerin düzenlendiği, sınıflandırıldığı, temaların oluşturulduğu ve sonuçların raporlaştırıldığı araştırmalardır (Özdemir, 2010). Araştırmada 2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırmalı analizinin yapılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmadaki veriler, doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman analizi, basılı veya elektronik belgelerin sistematik bir şekilde incelenmesi olarak ifade edilebilir (Bowen, 2009). Doküman analizi; belgeye erişme, belgenin tahrif edilip edilmediğini tespit etme, belgenin okunup çözümlenmesi ve elde edilen verilerin raporlaştırılması gibi aşamalardan oluşur (Kıral, 2020).

Verilerin Toplanması

MEB tarafından 2018 ve 2024 yıllarında hazırlanan İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programları; araştırmada veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırma gerçekleştirilirken Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen etik ilkelere uygun hareket edilmiştir. Etik kurallara uygun olmadığı belirtilen uygulamalardan kaçınılmıştır. Araştırmada doküman analizi gerçekleştirildiğinden dolayı etik kurul izni alınması gerekmemektedir.

Çalışmada verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreci Merriam'ın (2009) doküman incelemesine ilişkin aşamalarına göre gerçekleştirilmiştir (akt. Şak vd., 2021):

- *Uygun Dokümanlara Erişme:* Araştırmanın amacına hizmet eden belgelere nasıl ulaşılabileceğine dair planlama yapılmasını içeren aşamadır. Araştırma

kapsamında incelenecek olan öğretim programlarına MEB resmî internet sayfasından erişim sağlanmıştır (MEB, 2018; 2024).

- *Belgelerin Orijinalliğini Kontrol Etme:* Araştırmanın güvenilir ve geçerli olmasını sağlamak için araştırmada kullanılacak olan kaynakların orijinal olması gerekmektedir. Bu sebeple araştırmacının belge üzerinde değişiklik yapıp yapılmadığını kontrol etmesi son derece önemlidir. Bu aşamada incelenen öğretim programlarının MEB resmî internet sayfasından kaydedildikten sonra tahrif edilmemiş ve orijinal hâliyle çözümleme yapılmıştır. Bu nedenle araştırma kapsamında incelenen öğretim programlarının güvenilir ve orijinal olduğu ifade edilebilir.
- *SistematiK Kodlama Oluşturma:* Kodlanma konusunda sistematiK bir yaklaşım sergilenmesi gerekmektedir. Dokümanlar detaylı bir şekilde okunup incelendikten sonra karşılaştırılabilir özellikte oldukları görülmüştür. Alanında uzman olan iki bağımsız araştırmacı tarafından öğretim programları benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Daha sonra yapılan analizler karşılaştırılmıştır. Fikir ayrılığı içeren durumlar oluştuğunda araştırmacılar tartışarak ortak bir karara varmışlardır.
- *Verileri Çözümleme:* Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz edilerek raporlaştırılmasını içeren bölümdür. Çözümlenen veriler tablolar hâlinde sunulmuştur. Araştırmaya dâhil olmayan alan uzmanının görüşleri de alındıktan sonra araştırmada çözümlenen veriler raporlaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretim programları karşılaştırmalı olarak analiz edilirken araştırmacılar tarafından hazırlanan doküman inceleme formundan yararlanılmıştır. Form kullanılmadan önce iki alan uzmanının görüşü alınmıştır. Taslak formda yer almayan öğretim programlarına göre hazırlanacak ders kitaplarının forma ve ebatlarının karşılaştırılması ile öğretim programlarının uygulama esaslarının karşılaştırılmasının alt boyutları forma eklenmiştir. Böylece görünüş, kapsam ve yapı geçerliği bağlamında uygun bulunan formun analiz sürecinde kullanılmasına karar verilmiştir. Doküman inceleme formları her bir program için doldurulduktan sonra formlar karşılaştırılmıştır. Ulaşılan veriler tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Doküman inceleme formunda öğretim programlarının çeşitli özelliklerinin betimlenmesini içeren alt boyutlar

bulunmaktadır. Formda öğretim programlarının karşılaştırılmasını içeren alt boyutlar aşağıda sıralanmıştır:

- Öğretim programlarının biçimsel özelliklerinin karşılaştırılması,
- Öğretim programlarının amaçlarının karşılaştırılması,
- Öğretim programlarında yer alan değerlerin karşılaştırılması,
- Öğretim programlarında yer alan becerilerin karşılaştırılması,
- Öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının karşılaştırılması,
- Öğretim programlarına göre hazırlanacak ders kitaplarının forma ve ebatlarının karşılaştırılması,
- Öğretim programlarının uygulama esaslarının karşılaştırılması,
- Öğretim programlarında yer alan ünitelerin/öğrenme alanlarının ve öngörülen ders saatlerinin karşılaştırılması.

Araştırma soruları tematik çerçeveyi oluşturduğundan dolayı araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde incelenen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma sorularının odağındaki *biçimsel özellikler, amaçlar, değerler, beceriler, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, ders kitaplarının forma ve ebatları, öğretim programlarının uygulama esasları, öğretim programlarında yer alan ünitelerin/öğrenme alanları için öngörülen ders saatleri* boyutlarının her iki öğretim programında nasıl ele alındığı belirlendikten sonra bu boyutlara ait veriler karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda iç geçerlik ölçütleri arasında akran değerlendirmesi, uzman görüşünden yararlanma, araştırmanın ayrıntılı olarak betimlenmesi yer almaktadır (Tutar, 2022). Bu nedenle araştırmada iç geçerliğin sağlanması amacıyla araştırma sürecinde yer almayan alan uzmanı araştırmadaki çözümlemeleri ve yorumları bağımsız bir bakış açısıyla incelemiştir. Araştırmanın her aşamasında da uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü doğrultusunda doküman inceleme formunun alt boyut sayısı arttırılmıştır. Araştırma süreci ayrıntılı

olarak betimlenmiştir. Araştırmada tutarlılığın sağlanması amacıyla bağımsız iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Uyumsuzluk görülen durumlarda tartışmalar gerçekleştirilmiş ve görüş birliğine varılmıştır.

Bulgular

Öğretim Programlarının Biçimsel Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi öğretim programlarının biçimsel özellikleri karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1

2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarının Yapısı

2018 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı	2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı
Dersin kodu	Dersin kodu
Sınıf düzeyi	Sınıf seviyesi
Ünite numarası	Öğrenme alanı numarası
Kazanım numarası	Öğrenme çıktısı numarası

2018 öğretim programı dersin kodu, sınıf düzeyi, ünite numarası ve kazanım numarası esas alınarak yapılandırılmıştır. 2024 öğretim programında ünitelerin yerini öğrenme alanları, kazanımların yerini de öğrenme çıktısı aldığından öğretim programının yapısında değişiklik gerçekleşmiştir. Bu nedenle 2024 öğretim programında dersin kodu, sınıf seviyesi, öğrenme alanı numarası ve öğrenme çıktısı numarasının yer aldığı belirlenmiştir.

2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarında yer alan başlıklar karşılaştırılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarının İçindekiler Başlığının Karşılaştırılması

2018 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı	2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı
Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları Öğretim Programlarının Perspektifi Değerlerimiz Yetkinlikler Öğretim Programlarının Amaçları İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Özel Amaçları	İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nın Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçları
İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları	İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Esaslar Programlar Arası Bileşenler İçerik Çerçevesi Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme) Öğrenme-Öğretme Yaşantıları Farklılaştırma
İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Kitabı Forma Sayısı ve Ebadı	İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Kitap Forma Sayıları ve Kitap Ebatları
İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Yapısı	İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğrenme Alanları, Öğrenme Çıktıları Sayısı ve Süre Tablosu
İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Değerler Eğitimi	
Kazanım ve Açıklamaları	İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları 4.sınıf

2018 ve 2024 öğretim programları biçimsel özellikleri açısından analiz edildiğinde; her iki öğretim programında da programın temel yaklaşımının, program amaçlarının, program yapısının, programın uygulanmasında esas alınacak hususların, ders kitabının hazırlanması sürecinde dikkate alınacak forma sayısının ve ders kitabı ebatlarının bulunduğu belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımının her iki öğretim programının da içeriğinde yer aldığı görülmüştür. 2018 öğretim programında değerler eğitimi ile ilgili başlıca 2024 öğretim programında yer verilmediği belirlenmiştir. 2024 öğretim programına disiplinler arası yaklaşımı yansıtan programlar arası bileşenler, konu alanının ifade edildiği içerik çerçevesi, öğretim yöntem teknikleri ile etkinliklerin açıklandığı öğrenme yaşantıları bölümünün eklenmesi dikkat çekmektedir. 2018 öğretim programında bireysel gelişim ve öğretim programları bölümünün 2024 öğretim programında farklılaştırma bölümüne dönüştürüldüğü görülmektedir. Farklılaştırma bölümünde zenginleştirme ve destekleme faaliyetlerine değinildiği belirlenmiştir.

Öğretim Programlarının Amaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarının amaçları karşılaştırılması sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarının Amaçları

2018 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı	2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı
İnsani değerleri benimseyen, Hak, özgürlük ve sorumluluk bakımlarından çocuk olmanın ayrıcalıklarını keşfeden, Hak ve özgürlüklerin kullanılabilmesi için sorumluluk üstlenen,	Çocuk olmanın özelliklerinden ve kendi yaşamlarından yola çıkarak gelişim süreçlerindeki ilerlemeleri fark etmeleri, böylece kendilerine ve çevrelerine katkıda bulunabilme potansiyellerinin farkına varmaları,
İnsan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi için adaleti ve eşitliği gözetken,	Çocuk hakları olgusuna ihtiyaç duyulma nedenlerini anlamaları, çocuk haklarına yönelik yeni fikirler üretmeleri ve çocuk olarak haklarını kullanma konusunda duyarlı davranmaları,
İş birliğine ve bilgiye dayalı demokratik karar alma süreçlerine katılan,	
Ortak yaşama ilişkin sorunların çözümünde uzlaşa arayan,	İnsan olmaktan doğan temel hak ve özgürlükleri yorumlamaları,
Kurallara uyarak hak ve özgürlüklerin korunmasına ve geliştirilmesine destek olan,	Eşitlik kavramının ne anlama geldiğini sorgulamaları, eşitlik ve adalet kavramları arasındaki ilişkiyi yorumlayarak davranışlarında bunları gözetmeleri,
Aktif yurttaşlığı benimseyen ve buna uygun davranan,	Vatandaş olarak sahip olduğu hak ve özgürlüklerin gerekliliğini ve önemini kendi hayatlarından yola çıkarak yorumlamaları,
Birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk üstlenen,	Etkin bir vatandaş olmanın gerektirdiği sorumlulukları kavramaları ve bu sorumlulukların gerektirdiği davranışları hayatlarına yansıtmaları,
Cumhuriyet ve değerlerinin insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi alanındaki gelişmelere katkısını bilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.	Etkin bir vatandaş olmanın gerektirdiği değerleri önemseyerek içselleştirmeleri,
	İş birliğine dayalı demokratik süreçlere dâhil olmaları,
	Seçme ve seçilme hakkının demokratik bir toplum için önemini fark etmeleri amaçlanmaktadır.

Her iki öğretim programında da öğrencilerin iş birliğine dayalı demokratik karar alma süreçlerine katılmaları, etkin vatandaşlık becerileri kazanmaları, insan olmaktan doğan temel hak ve özgürlüklerinin farkına varmaları amaç olarak ifade edilmiştir. 2024 öğretim programında amaçların daha detaylı olarak açıklandığı görülmektedir. 2018 öğretim programında hak, özgürlük ve sorumluluk açısından çocukların ayrıcalıklı olduklarını keşfetmeleri amaçlanırken; 2024 öğretim programında bunun yanı sıra öğrencilerin çocuk hakları olgusuna neden gereksinim duyulduğunu anlamaları, gelişim süreçlerindeki ilerlemeyi ve potansiyellerini fark etmeleri, çocuk haklarına ilişkin yenilikçi düşünceler ortaya koyabilmeleri, çocuk haklarını kullanımına yönelik duyarlı olmaları da amaç olarak dile getirilmiştir. 2018 öğretim programında öğrencilerin adalet ve eşitliği gözetmeleri amaç edilmişken; 2024 öğretim programında öğrencilerin eşitlik kavramının ne anlama geldiğini sorgulamaları, eşitlik ve adalet kavramları arasındaki ilişkiyi yorumlamaları ve davranışlarında bunları gözetmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sahip olduğu hak ve özgürlüklerin gerekliliğini yorumlamaları amaçlar arasına eklenmiştir. 2018 öğretim programında öğrencilerin birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi için sorumluluk üstlenmesi, ortak yaşama ilişkin problemlerin çözümünde uzlaşma araması amaç olarak yer alırken söz konusu amaçların 2024 programında bulunmadığı belirlenmiştir.

Öğretim Programlarındaki Değerlerin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerlerin karşılaştırılarak ulaşılan bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Değerler

2018 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı	2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı
Açık fikirlilik	Estetik
Adalet	Özgürlük
Arkadaşlık	Saygı
Dostluk	Vatanseverlik
Eşitlik	Adalet
Paylaşma	Duyarlılık
Sevgi	Dürüstlük
Aile birliğine önem verme	Sabır
Duyarlılık	Aile bütünlüğü
Güven	Çalışkanlık
Sabır	Mahremiyet
Sorumluluk	Sorumluluk
Saygı	Tasarruf
Özgürlük	Temizlik
	Yardımseverlik
	Dostluk
	Mütevazılık

2018 öğretim programında 14 değer yer alırken, 2024 öğretim programında 17 değer bulunduğundan saptanmıştır. Adalet, dostluk, saygı, aile birliğini/bütünlüğünü önemli görme, duyarlı olma, sorumluluk, sabır ve özgürlük değerlerinin her iki öğretim programında da bulunduğu görülmüştür. 2018 öğretim programında bulunan açık fikirlilik, arkadaşlık, eşitlik, paylaşma, sevgi ve güven değerlerinin yerini 2024 öğretim programında estetik, vatanseverlik, dürüstlük, çalışkanlık, mahremiyet, tasarruf, temizlik, yardımseverlik ve mütevazılık değerlerinin aldığı görülmüştür. Dolayısıyla İnsan Hakları, Vatandaşlık ve

Demokrasi Dersi Öğretim Programlarında değerler eğitimi açısından köklü bir değişim yaşandığı ve özellikle çatı değerler olarak ifade edilen adalet, saygı ve sorumluluk değerlerine yoğunlaşıldığı gözlenmektedir.

Öğretim Programlardaki Becerilerin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarında bulunan beceriler karşılaştırılarak ulaşılan bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarındaki Beceriler

2018 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı	2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı
Ana dilde iletişim	Alan Becerileri
Yabancı dilde iletişim	Kanıtı dayalı sorgulama ve araştırma
Bilim ve teknoloji	Sosyal katılım
Dijital yetkinlik	Kavramsal Beceriler
Öğrenmeyi öğrenme	Yorumlama
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili beceriler	Sorgulama
İnisiyatif alma ve girişimcilik	Sosyal Duygusal Beceriler
Kültürel farkındalık ve ifade	Kendini tanıma
	İletişim
	İş birliği
	Sosyal farkındalık
	Esneklik
	Sorumlu karar verme
	Öz yansıtma
	Okuryazarlık Becerileri
	Bilgi okuryazarlığı,
	Dijital okuryazarlık,
	Görsel okuryazarlık
	Kültür okuryazarlığı
	Vatandaşlık okuryazarlığı

2018 öğretim programında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde bulunan 8 beceri yer alırken, 2024 öğretim programında 15 becerinin öğrencilere kazandırılmak üzere belirlendiği görülmektedir. 2024 öğretim programında becerilerin; alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal duygusal beceriler ve okuryazarlık becerileri olarak kategorize edildiği belirlenmiştir. 2018 öğretim programında bulunan bilim ve teknoloji becerileri ile dijital yetkinlik becerilerinin 2024 öğretim programında bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık becerileri olarak adlandırıldığı; 2018 öğretim programında bulunan anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, girişimcilik becerilerine 2024 öğretim programında yer verilmediği saptanmıştır. 2018 öğretim programındaki kültürel farkındalık ve ifade becerisinin 2024 öğretim programında kültür okuryazarlığı, sosyal farkındalık ve iletişim becerileri şeklinde yeniden yapılandırıldığı; 2018 öğretim programındaki inisiyatif alma becerisinin yerini 2024 öğretim programında esneklik becerisine bıraktığı ve 2018 öğretim programında sosyal ve vatandaşlıkla ilgili beceriler olarak adlandırılan becerilerin 2024 öğretim programında vatandaşlık okuryazarlığı olarak düzenlendiği görülmektedir. 2018 öğretim programında yer almayan kanıta dayalı sorgulama ve araştırma, sosyal katılım, yorumlama, sorgulama, kendini tanıma, iş birliği, sorumlu karar verme, öz yansıtma ve görsel okuryazarlık becerilerinin 2024 öğretim programına eklendiği belirlenmiştir.

Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme

2018 öğretim programında öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat çekilerek ölçme ve değerlendirme yapılırken maksimum çeşitlilik ve esnek olma yaklaşımının esas alınması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin başarı, ilgi, tutum ve değer gibi niteliklerinin zaman içerisinde değişim gösterebileceği belirtilerek ifade edilen niteliklerin süreç boyunca ölçülüp değerlendirilmesinin daha doğru bir yaklaşım olacağı belirtilmiştir. Benzer şekilde 2024 öğretim programında da ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenlenirken öğrencilerin gelişim özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilerek öğrenme sürecini izlemeye dayalı biçimlendirici ölçme araçlarından yararlanılması önerilmiştir.

2018 öğretim programında öğretim programlarının sadece yol gösterici olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenin özgün ve yaratıcı özelliklerini ön plana çıkarıp ders içeriği, okulun özellikleri, öğrencilerin özellikleri vb. unsurları göz

önünde bulundurarak ölçme ve değerlendirme sürecini planlayıp uygulaması gerektiği dile getirilmiştir. 2024 öğretim programında ise öğretim programının çerçeve program olma özelliğine değinilmemiştir.

2018 öğretim programında öğrencilerin sadece bilişsel özelliklerinin değerlendirilmesinin yeterli olmayacağı, bunun yanı sıra duyuşsal ve psikomotor özelliklerinin de ölçme ve değerlendirme sürecine dâhil edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Benzer şekilde 2024 öğretim programında da öğrencilerin bütüncül yaklaşıma uygun bir şekilde değerlendirilmesinin doğru bir yaklaşım olacağı vurgulanmıştır. 2018 öğretim programında bütün öğrenciler için uygun olan tek tip ölçme ve değerlendirme aracının hazırlanmasının ve uygulanmasının mümkün olmadığı ifade edilirken; 2024 öğretim programında da süreç odaklı alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının öğretmenler tarafından kullanılması gerektiği dile getirilmiştir.

2018 öğretim programından farklı olarak 2024 öğretim programında öğretim sürecinin başında ön değerlendirme etkinliklerine yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Böylece öğrencilerin ön koşul niteliği taşıyan öğrenme çıktılarına ulaşip ulaşmadığının veya ne derecede ulaştığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Eksik ön öğrenmeler giderilerek öğrenme çıktılarına daha kolay erişilebileceği düşünülmüştür. Ayrıca program bileşenlerinin ve becerilerin değerlendirilmesi için öğrenme kanıtları bölümüne programda yer verilmiştir.

Öğretim Programlarının Forma Sayıları ve Kitap Ebatları

2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarının forma sayıları ve ders kitaplarının ebatlarının karşılaştırmalı analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarının Forma Sayıları ve Kitap Ebatları Bağlamında Karşılaştırmalı Analiz Sonuçları

2018 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı			2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı			Forma Sayılarındaki Değişim (oransal)
Sınıf Düzeyi	Forma Sayıları	Kitap Ebadı	Sınıf Düzeyi	Forma Sayıları	Kitap Ebadı	
4. sınıf	7	19,5 cm ve 27,5 cm	4. sınıf	8-10	19,5 cm ve 27,5 cm	14,28-42,85

2024 öğretim programı doğrultusunda hazırlanacak ders kitaplarının ebatlarının 2018 öğretim programları doğrultusunda hazırlanacak ders kitaplarının ebatları ile aynı olduğu görülmektedir. Bu hususta bir değişikliğe gereksinim duyulmamış ve ders kitaplarının ebatları 19,5 cm ve 27,5 cm olarak belirlenmiştir. 2024 öğretim programında ders kitaplarında dikkate alınacak forma sayısında sadece üst sınır belirtilmiş ve forma sayısının yediyi geçemeyeceği ifade edilmiştir. 2024 öğretim programında ise forma sayısının alt ve üst sınırının ortaya konulduğu ve forma sayılarının 8-10 arasında olması gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretim Programlarının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar

2018 ve 2024 öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin esaslar analiz edildiğinde bazı ilkelerde benzerlikler olduğu tespit edilmiştir. Öğretim programlarının uygulama esasları açısından benzerlik gösterdiği ilkeler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarının Uygulama Esasları Açısından Benzerlik Gösterdiği İlkeler

2018 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı	2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı
Öğretim sürecinde öğrencilerin gelişim özellikleri ve düzeylerine uygun terminoloji, örnek ve etkinliklerin kullanılması gerektiği belirtilmiştir.	Öğretim sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve öğrenme profillerinin göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmıştır.
Sosyal bilgiler dersinin ilgili konularıyla ilişki kurulması önerilmiştir.	Disiplinler arası yaklaşımın esas alınması gerektiği belirtilmiştir.
Öğrencilerin millî, manevi, kültürel ve evrensel değerlerinin pekiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.	Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerlerimiz ve okuryazarlık becerilerinin öğrenme sürecinin parçası olarak görülmesi gerektiği dile getirilmiştir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi her iki öğretim programında da öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin ve bireysel farklılıklarının öğretim sürecinde dikkate alınması, farklı disiplinler arasında ilişki kurularak daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca 2018 öğretim programında vurgulanan değerler eğitiminin 2024 öğretim programında daha sistematik bir şekilde ele alındığı, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğretim programına dâhil edildiği görülmektedir.

2018 ve 2024 öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin esaslar analiz edildiğinde çeşitli ilkelere farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Söz konusu farklılıklar Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarının Uygulama Esasları Açısından Farklılık Gösterdiği İlkeler

2018 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı	2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı
Öğretim sürecinde evrensel sözleşmelere ilişkin belgelerin kullanılması önerilmiştir.	Öğrenme çıktılarıyla tutarlı olan çalışma kâğıtları, okuma parçaları, sunum ve etkinliklerden yararlanılması gerektiği ifade edilmiştir.
İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasiye yönelik kavramların ilişkilendirilerek ele alınması gerektiği belirtilmiştir.	Kavram öğretimine değinilmemiştir.
Öğretmenlerin devlete karşı görev ve sorumluluklarının farkında olma noktasında rol model olmaları gerektiği vurgulanmıştır.	Etkin vatandaşlık becerilerinin kazandırılmasına değinilmemiştir.
Türkçenin doğru ve etkili kullanımına ilişkin ilke bulunmamaktadır.	“Türkçemizin doğru ve etkili kullanımı ile öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesi” hususu programa eklenmiştir.
Öğrencilere birlikte yaşama kültürünün kazandırılabilmesi için ortak değerlere vurgu yapılması gerektiği belirtilmiştir.	Programın uygulama esaslarında öğrencilere birlikte yaşama kültürünün kazandırılmasına ilişkin ilke bulunmamaktadır.
Öğrencilerin ön öğrenme eksikliklerinin tespit edilmesi ve giderilmesine ilişkin ilke bulunmamaktadır.	Öğretim programında ön öğrenme eksikliklerinin tespit edilmesi ve giderilmesine yönelik etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.
Öğretim programında farklılaştırma bölümü bulunmamaktadır.	Zenginleştirme/destekleme etkinliklerinin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Farklılaştırma etkinliklerine ders kitaplarında yer verilmeyeceği; ancak her temaya yönelik e-çerik hazırlanacağı belirtilmiştir.

2018 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı	2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı
Öğretim programında dijital teknoloji kullanımından bahsedilmemiştir.	Öğretim programında öğrencilere motive geri bildirim verilmesi gerektiği ve dijital teknolojilerden faydalanılmasının önemli olduğu belirtilmiştir.
Etkinlikler gerçekleştirilirken kazanım açıklamalarına dikkat edilmesi gerektiği dile getirilmiştir.	Eğitim öğretim sürecindeki tüm etkinliklerin, ortak metinde ifade edilen insan profiline erişilmesine hizmet edecek biçimde planlanmasının önemine dikkat çekilmiştir.
Öğretim programında okul temelli planlama bölümü bulunmamaktadır.	Bilimsel faaliyetlerin okul temelli bir yaklaşımla planlanması gerektiği ifade edilmiştir.
Öğretim yöntemlerine değinilmemiştir.	Katılım odaklı ve iş birliğine dayalı öğretim yöntemlerinden yararlanılması gerektiği belirtilmiştir.
Ölçme ve değerlendirme sürecine değinilmemiştir.	Ölçme ve değerlendirme sürecinde günlük yaşamla ilgili olan, ilgi çekici problem durumlarına yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi 2018 öğretim programında bulunmayan farklılaştırma ve okul temelli planlama bölümleri ile dijital teknolojilerden yararlanmaya ilişkin ilkelere 2024 öğretim programında yer verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra 2018 öğretim programında bulunmayan öğretim süreci ile ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin ilkelerin 2024 öğretim programına eklendiği dikkat çekmektedir. 2018 öğretim programında öğrencilere birlikte yaşama kültürü ve etkin vatandaşlık becerilerinin kazandırılması gerektiği belirtilirken 2024 öğretim programında bu ilkeler bulunmamaktadır.

2018 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı’nın Ünite Adı, Ders Saati ve Kazanım Sayısı Bağlamında Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, 2018 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı’na ilişkin üniteler, saatler ve kazanım sayıları analiz edilmiş; sınıf düzeylerine göre dağılımları belirlenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

2018 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Ünite, Saat ve Kazanım Sayısı Bağlamında Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

		SK	KY
Ünite No	Ünite Adı		
1	İnsan Olmak 10 saat (%13,51)	4	14
2	Hak, Özgürlük ve Sorumluluk 16 saat (%21,62)	7	24
3	Adalet ve Eşitlik 10 saat (%13,51)	5	17
4	Uzlaşma 12 saat (%16,21)	4	14
5	Kurallar 12 saat (%16,21)	4	14
6	Birlikte Yaşama 14 saat (%18,91)	5	17
TOPLAM		29	100

SK: Sınıf düzeyine göre kazanım sayısı, ÜK: Üniteye göre toplam kazanım sayısı.

2018 öğretim programında en fazla ders saati ayrılan ünitenin Hak, Özgürlük ve Sorumluluk ünitesi olduğu (16 saat) ve bunu Birlikte Yaşama ünitesinin izlediği (14 saat) görülmektedir. Uzlaşma ve Kurallar ünitelerine 12 ders saati, Adalet ve Eşitlik ile İnsan Olmak ünitelerine ise 10 ders saati ayrıldığı belirlenmiştir. Hak, Özgürlük ve Sorumluluk ünitesinde 7, Adalet ve Eşitlik ile Birlikte Yaşama ünitelerinde 5 kazanımın bulunduğu saptanmıştır. Diğer ünitelerin her birinde ise 4 kazanımın yer aldığı görülmüştür. Kazanım sayıları ile her bir ünite için ayrılan ders saatinde orantıya/dengeye dikkat edilmediği tespit edilmiştir. Tablo 10'da 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanı, ders saati ve öğrenme çıktısı sayısı bağlamında sınıf düzeylerine göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 10

2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nın Öğrenme Alanı, Ders Saati ve Öğrenme Çıktısı Sayısı Bağlamında Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı No	Öğrenme Alanı Adı	ÖÇS	ÖÇY
1	Çocuk Olarak Haklarımla Varım 16 saat (%22)	4	14
2	Hayatımda Eşitlik ve Adalet 16 saat (%22)	7	24
3	Etkin Bir Vatandaşım 20 saat (%28)	5	17
4	Hayatımda Demokrasi 16 saat (%22)	4	14
5	Okul Temelli Planlama 4 saat (%6)	-	14
TOPLAM		29	100

ÖÇS: Sınıf düzeyine göre öğrenme çıktısı sayısı, ÖÇY: Öğrenme alanına göre öğrenme çıktısı yüzdesi.

2024 öğretim programında en fazla zaman ayrılan öğrenme alanının Etkin Bir Vatandaşım öğrenme alanı olduğu (20 saat) görülmektedir. Çocuk Olarak Haklarımla Varım, Hayatımda Eşitlik ve Adalet ile Hayatımda Demokrasi öğrenme alanlarına eşit düzeyde zaman ayrıldığı (16 saat) ve okul temelli planlamaya ise 4 saat zaman ayrıldığı belirlenmiştir. 2024 öğretim programında en fazla öğrenme çıktısını içeren öğrenme alanının Hayatımda Eşitlik ve Adalet olduğu ($f=7$), Etkin Bir Vatandaşım öğrenme alanının ise 5 öğrenme çıktısına yönelik olduğu görülmüştür. Çocuk Olarak Haklarımla Varım ve Hayatımda Demokrasi öğrenme alanlarının ise en az öğrenme çıktısını içeren öğrenme alanları olduğu ($f=4$) belirlenmiştir. Hayatımda Eşitlik ve Adalet öğrenme alanında daha fazla öğrenme çıktısı olmasına rağmen Etkin Bir Vatandaşım öğrenme alanına daha fazla ders saati ayrıldığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrenme çıktısı

sayısıyla her bir öğrenme alanı için ayrılan ders saatinin doğru orantılı olmadığı çıkarımında bulunabiliriz.

2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Karşılaştırmalı Analiz Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde 2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarının kazanım ve öğrenme çıktısı sayıları ile ünite ve öğrenme alanı isimleri karşılaştırılarak ulaşılan bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

2018 ve 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Karşılaştırmalı Analiz Sonuçları

2018 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı		2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı	
Üniteler	Kazanım Sayısı	Öğrenme Alanları	Öğrenme Çıktısı Sayısı
İnsan Olmak	4	Çocuk Olarak Haklarımla Varım	4
Hak, Özgürlük ve Sorumluluk	7	Hayatımda Eşitlik ve Adalet	7
Adalet ve Eşitlik	5	Etkin Bir Vatandaşım	5
Uzlaş	4	Hayatımda Demokrasi	4
Kurallar	4	Okul Temelli Planlama	-
Birlikte Yaşama	5		

2018 öğretim programındaki 29 kazanımın yerini 2024 öğretim programında 20 öğrenme çıktısının aldığı görülmektedir. Ünitelerin öğrenme alanı olarak yeniden yapılandırıldığı ve isimlerinin değiştirildiği belirlenmiştir. İnsan Olmak ünitesinin Çocuk Olarak Haklarımla Varım öğrenme alanına ve Adalet ve Eşitlik ünitesinin Hayatımda Eşitlik ve Adalet öğrenme alanına dönüştürüldüğü; Hak, özgürlük ve sorumluluk, Uzlaş, Kurallar ve Birlikte Yaşama ünitelerinin ise Etkin Bir Vatandaşım ve Hayatımda Demokrasi öğrenme alanına dönüştürüldüğü görülmüştür. Ayrıca 2024 öğretim programına okul temelli planlama bölümü

de eklenmiştir. Okul temelli planlama; her bir okulun çevresel özelliklerinin, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin, gelişim özelliklerinin vs. göz önünde bulundurarak eğitim öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilecek faaliyetlerin planlamasını ve uygulamasını sağlayan, bu bağlamda programın uygulayıcılarına esneklik tanıyan bir bölümdür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren farklı yıllarda farklı yaklaşımlara dayalı olarak program geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen programlarda daha çok bilgiye önem verildiği uygulamanın ikinci plana atıldığı göze çarpmaktadır (Çobanoğlu & Yıldırım, 2021; Elkatmış, 2013). Ayrıca öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınmaması, günlük yaşamı kolaylaştırıcı becerilere yer verilmemiş olması eleştiri konusu olmuştur. 2024 yılında hazırlanan İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda ise beceri temelli disiplinler arası bir yaklaşımın esas alındığı, öğrencilerin etkin vatandaşlar hâline gelmelerinin amaçlandığı, bireysel farklılıkların dikkate alınan unsurlar olduğu görülmektedir.

2024 öğretim programında disiplinler arası bir yaklaşımın benimsendiği dikkat çekmektedir. Disiplinler arası yaklaşım; öğrencilerin motivasyonunu arttırarak ve derse aktif katılımını kolaylaştırarak öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Aslan & Akalan, 2020; Elgün, 2023; Karakuş & Aslan, 2016; Konukaldı, 2012; Özçelik, 2015). Öğrencilerin olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşımlarına, edindikleri bilgileri yorumlayarak çıkarımda bulunmalarına ve analitik düşünmelerine yardımcı olmaktadır (Altıntaş, 2025; Coşkun, 2009). Bunların yanı sıra günlük yaşamdaki problemlerin çözümünü sağlayacak üst düzey zihinsel becerilerin gelişimini de desteklemekte ve öğrenilen bilgilerin yaşama aktarılmasını sağlayarak anlamlı/kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Duman & Aybek, 2003; Sağdıç, 2019). Ancak öğretmenlerin programlar arası bileşenler bölümünü tam olarak kavrayamadıkları tespit edilmiştir (Uludağ Kırçıl & Uluçınar Sağır, 2025). Bu bölüme ilişkin olarak daha detaylı açıklamaların programa eklenmesi gerekmektedir.

2024 öğretim programında amaçların daha detaylı olarak açıklandığı görülmektedir. Bu durum programın uygulayıcıları konumunda olan öğretmenlerin amaçları daha iyi anlayarak öğretim faaliyetlerini programa uygun şekilde düzenlemelerini kolaylaştıracaktır. Ayrıca öğrencilerin sahip olduğu

hak ve özgürlüklerin gerekliliğini yorumlamaları amaçlar arasına eklenmiştir. Dolayısıyla 2024 öğretim programında öğrencilerin sadece etkin vatandaşlık becerilerini kazanmaları değil, bunun yanı sıra her bir davranışın altına yatan nedeni de anlamlandırmalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durumun hayat bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılması gereken bilimsel süreç becerilerinden birisi olan sorgulama ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olduğu ifade edilebilir (Boyraz vd., 2022; Erol vd., 2025). 2018 öğretim programında öğrencilerin birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi için sorumluluk üstlenmesi, ortak yaşama ilişkin problemlerin çözümünde uzlaşma araması amaç olarak yer alırken söz konusu amaçların 2024 programında bulunmadığı tespit görülmektedir. Bu durumun 2024 İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'ndaki önemli bir eksiklik olduğu ifade edilebilir. Nitekim Türkiye gibi mülteci göçüne maruz kalan ülkelerde kültürel çeşitlilik nedeniyle toplumu oluşturan bireyler arasında çeşitli uyum problemleri ortaya çıkmaktadır. Bu muhtemel sorunların önüne geçmek ve bireylere uyum ve barış kültürü kazandırmak amacıyla öğretim programlarında gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Tosun & Yorulmaz, 2024).

2024 öğretim programında bireysel farklılıkların dikkate alındığı görülmektedir. Günümüzdeki bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonucunda sürekli farklılaşan ekonomik koşullar ile sosyal, kültürel ve siyasi olgular öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun bir şekilde yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Kazu & Özdemir, 2009). Bu gerçekten hareketle yeni öğretim programına farklılaştırma bölümü eklenmiştir. Bu bölümün bir gereği olarak akademik gelişimi akranlarına göre üst düzeyde olan öğrencilere yönelik zenginleştirme etkinlikleri, akademik gelişimi akranlarına göre geride olan öğrencilere yönelik olarak da destekleme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi söz konusu olacaktır. Öğrencilere ek öğretim hizmetinin sunulması sonucunda öğrenme eksikliklerinin giderilmesi veya öğrenilen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin pekiştirilmesi sağlanacaktır. Bu yaklaşımın öğrencilerin öğrenme çıktılarına ulaşma düzeyini arttıracığı söylenebilir. Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını (Belir, 2019) ve üst bilişsel farkındalık düzeyini arttırmaktadır (Bezircan & Ateş, 2023). Bunun yanı sıra öğrencilerin akademik başarı seviyesinin yükselmesini sağlayarak öz yeterlik algılarını da olumlu yönde etkilemektedir (Şentürk, 2017; Taş & Sırmacı, 2018; Yabaş & Altun, 2009). Ancak farklılaştırılmış öğretimin uygulanması sürecinde müfredatın yoğun olması, zamanın kısıtlı olması ve

fiziksel koşullar açısından çeşitli engeller bulunmaktadır (Ulusoy & Taşer, 2024).

Araştırma bulguları incelendiğinde; öğretim programında yer alan değerlerin sayısında artış olduğu ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerlerde bazı değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Adalet, saygı ve sorumluluk çatı değerlerinin 2024 öğretim programında da yer aldığı belirlenmiştir. 2018 öğretim programında bulunmayan mahremiyet, mütevazılık, tasarruf, çalışkanlık, vatanseverlik, yardımseverlik, dürüstlük, estetik ve temizlik değerlerinin de öğretim programına eklendiği saptanmıştır. Nitekim TYMM Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde içsel ahenge sahip huzurlu insan profiline ulaşılması için gerekli olan değerler arasında mahremiyet, mütevazılık, tasarruf ve çalışkanlık; millî ve manevi değerlerin yaşatıldığı huzurlu topluma kavuşmak için gerekli olan değerler arasında vatanseverlik, yardımseverlik ve dürüstlük; yaşanabilir bir çevreye kavuşmak için gerekli değerler arasında estetik ve temizlik değerlerinin bulunduğu belirtilmiştir (MEB, 2024b). Bu bağlamda yapılan değişikliğin TYMM'nin temel felsefesi ve ideolojik yönelimiyle uyumlu olduğu ifade edilebilir. Elkatmış (2013) araştırmasında önceki öğretim programlarının bilgi temelli olduğunu; ancak 2010 yılı öğretim programından sonra beceri ve değerlerin ön plana çıkarıldığını belirtmiştir. Beceri ve değerlerin ön plana çıkarılması açısından 2024 öğretim programıyla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Dolayısıyla 2010 yılından itibaren başlayan bu yaklaşım, 2024 yılında geliştirilerek öğretim programının hazırlanmasına esas teşkil etmiştir.

2024 öğretim programında beceriler açısından köklü değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Becerilerin sayısında artış olduğu ve yeni beceri alanlarının programa eklendiği tespit edilmiştir. Özellikle öğrencilerin kendini tanıması, verdiği kararların sorumluluğunu üstlenmesi, davranışlarının farkına varması, ulaştığı bilgileri sorgulaması ve yorumlaması, grup amaçları doğrultusunda hareket etmesi önemli görülmüş ve söz konusu hususlara ilişkin becerilerin yeni öğretim programında yer alması sağlanmıştır. Ayrıca öğretim programında yer verilen becerilerin sınıflandırıldığı görülmektedir. Böylece programın uygulayıcıları konumunda olan öğretmenlerin öğrencilere kazandırılması planlanan becerileri bir bütün halinde görerek daha iyi algılaması, anlamlandırması ve ölçme/değerlendirme sürecini daha kolay gerçekleştirmesi sağlanmıştır.

Beceri temelli öğretim bir taraftan teorik bilgilerin öğrencilere aktarılmasını diğer taraftan da pratik uygulamaları kapsamaktadır. Beceri öğretimi, öğrencilere sorun çözme ve sosyal aktivitelere katılma gibi kişisel gelişimi sağlayan özellikleri kazandırmasının yanı sıra adalet ve sosyal eşitlik gibi amaçlara da ulaşılmasına da yardımcı olarak toplumsal yaşama katkı sağlamaktadır. Beceri öğretimi öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşama aktarmasına imkân tanımaktadır. Akademik başarıyı artırarak toplumsal refahı da arttıran önemli bir öğretim sürecidir (Altıntaş, 2025).

2018 öğretim programındaki 29 kazanımın yerini 2024 öğretim programında 20 öğrenme çıktısının aldığı görülmektedir. 2018 öğretim programındaki 6 ünitenin 2024 öğretim programında benzer özelliklerine göre birleştirilerek 4 öğrenme alanı şeklinde yeniden yapılandırıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda programın içerik boyutunda sadeleştirme yapıldığı ifade edilebilir. 2010 yılı öğretim programında da benzer şekilde konularda sadeleştirme yapıldığı görülmüştür (Elkatmış, 2013). Bu yaklaşımın 2024 yılında da etkisini gösterdiği belirlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin konuları derinlemesine öğrenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Nitekim Danışman ve Karadağ (2015) araştırmasında öğretim programında kazanım sayısının azaltılmasının öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini destekleyeceğini ve konuların derinlemesine öğrenilmesine yardımcı olacağını ifade etmiştir. Ayrıca yoğun programların öğretmenler üzerinde programı yetiştirme baskısı yaratabileceğini vurgulamıştır. Özcan ve Kaptan (2019) ise kazanım sayısının fazla olmasının ve konu içeriğinin fazla olmasının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için ayrılacak zamanın azalmasına neden olacağını vurgulamıştır. Bu bağlamda öğrenme çıktısı sayısının azaltılmış olması olumlu bir değişiklik olarak görülmektedir; ancak öğrenme çıktısı sayısı ile her bir öğrenme alanı için ayrılan ders saatinin doğru orantılı olmaması eleştirilecek hususlar arasında yer almaktadır.

Programların öğrenme yaşantıları ögesi incelendiğinde; 2018 öğretim programında bulunmayan ön değerlendirme ve köprü kurma bölümlerinin 2024 programında yer aldığı görülmüştür. Ön değerlendirme sayesinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin tespit edilmesi ve ön koşul niteliğindeki öğrenme çıktılarındaki eksikliklerin giderilmesi amaçlanmıştır. Nitekim yeterli hazırbulunuşluk seviyesine ulaşan öğrencilerin okula uyum sağlamak konusunda sorun yaşamadığı, karşılaştığı problemleri çözme hususunda daha başarılı

olduğu belirlenmiştir (Recepoğlu & Çınar, 2024). Hazırbulunuşluk seviyesi yetersiz olan öğrenciler ise akademik başarısızlık yaşamaktadır ve öz güvenleri zedelenmektedir. Bu durum ise okula karşı olumsuz tutum edinmelerine neden olmaktadır (Ülger & Kurt, 2021). Köprü kurma etkinlikleri sayesinde öğrencilerin günlük yaşamlarında edindikleri tecrübeler ile öğrenme alanları arasında bağ kurulması amaçlanmıştır. Söz konusu yaklaşımların yapılandırmacılık öğrenme kuramının ilkeleri ile örtüştüğü ifade edilebilir. Nitekim köprü kurma etkinlikleri aracılığıyla öğrenciler yeni bilgileri eski bilgilerinin üzerine inşa ederek anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirecektir. Ayrıca öğrenciler pasif alıcı konumundan uzaklaşarak bilginin aktif yapılandırıcısı konumuna geçecektir. Bilgiyi aktif bir şekilde yapılandıran öğrencilerin akademik başarı seviyesinin yükseldiği ve öğrenilen bilgilere ilişkin kalıcılık süresinin daha fazla olduğu belirlenmiştir (Batdı vd., 2021; Gülen vd., 2015; Keskin & Işık, 2024).

2024 öğretim programında bütüncül yaklaşımın bir gereği olarak öğrencilerin farklı niteliklerini ortaya koymalarına imkân tanıyan süreç odaklı değerlendirme araçlarının kullanılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olma düzeylerinin zamana bağlı olarak değişebileceği ifade edilerek eğitim öğretim sürecinin tamamında ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin yapılması gerektiği ifade edilerek öğrenme sürecini izlemeye dayalı etkinliklerin gerçekleştirilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Yeni öğretim programında programlar arası bileşenlerin ve becerilerin değerlendirilmesine önem verilmektedir. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak yapılandırıldığı ve öğrencileri motive edecek nitelikte düzenlendiği söylenebilir. Ancak süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olacağı, zaman alıcı bir yaklaşım olduğu ve değerlendirme araçlarının hazırlanması ve uygulanmasının zor olduğuna dair öğretmen görüşleri de bulunmaktadır (Türkben, 2022). Ders materyallerinin yetersiz olması ve öğretmenlerin iş yükünü arttırması da süreç odaklı değerlendirmede sorun yaşanmasına neden olmaktadır (Ektem vd., 2016).

2024 öğretim programında dikkat çeken unsurlardan biri de her bir okulda görev yapan öğretmenlerin gerçekleştireceği toplantılarda eğitim öğretim yılı içerisinde gerçekleştirecekleri okul dışı faaliyetleri planlama ve uygulamasına imkân tanıyan okul temelli planlama bölümünün programa eklenmiş olmasıdır. Okul temelli planlama ile öğretim programlarının yerel

şartlara uygun olmasına uygun ortam sağlanmış olur. Böylece öğretim programı; öğrencilerin, velilerin ve toplumun ihtiyaçlarına daha fazla cevap vermekte ve talepleri daha fazla karşılamaktadır (Yüksel, 1998). Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin akademik başarı seviyesinin yükselmesini sağlamaktadır (Bakioğlu, 2017; Bilgin & Kılıç, 2023; Bolat vd., 2020; Küçük & Yıldırım, 2021; Sevim & Demirci, 2025). Okul dışı öğrenme ortamları; öğrenilen bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesine (Çiçek & Saraç, 2017), kalıcılık süresinin artmasına ve öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyon düzeylerinin artmasına da yardımcı olmaktadır (Arabacı & Akgül, 2020; Avcı, 2019; Metin & Bozdoğan, 2020). Ancak Erkuş ve Taşdemir (2024) okul yöneticilerinin okul dışı öğrenmeye yönelik düşüncelerini incelediği araştırmanın sonucunda okul dışı öğrenme faaliyetlerinin bürokratik süreçlere bağlı olarak kısıtlandığını belirlemiştir. Öğretim programına okul temelli planlama etkinliklerinin eklenmesi izin alma sürecindeki bürokratik engellerin azalmasına katkı sağlayabilir.

2024 öğretim programına öğretmenlerin programa ilişkin görüş, öneri ve eleştirilerini MEB yetkililerine ulaştırmalarını sağlayacak öğretmen yansıtma bölümü eklenmiştir. Öğretmenler bu bölümde yer alan karekodu okutarak öğretim programına ilişkin olarak geri bildirimde bulunabilmektedir. Böylece programın eksiklerinin giderilmesine ve yanlışların düzeltilmesine imkân tanınmaktadır. Bu bölüm sayesinde öğretmenler, öğretim programının uygulanmasına ilişkin düşüncelerini yetkili birimlere ileterek program güncellemelerinde kullanılacak verileri sağlayabilmektedir. Taşkın (2025) araştırmasında TYMM'nin etkililik düzeyinin artırılması için ilgili paydaşların görüşlerinin alınması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen yansıtma bölümüne ilişkin olarak öğretmenlerin genellikle olumlu görüşlere sahip olduğu; ancak bazı öğretmenlerin zaman alıcı bir faaliyet olarak olumsuz görüş bildirdikleri belirlenmiştir (Uludağ Kırçıl & Uluçınar Sağır, 2025).

2018 öğretim programında ders kitaplarının hazırlanmasında esas alınacak forma sayılarının sadece üst sınırı verilirken; 2024 öğretim programında forma sayılarının alt ve üst sınırı ifade edilerek bu hususta daha belirgin çerçeveler oluşturulduğu saptanmıştır. Bu açıdan ders kitaplarının hazırlanması sürecinde forma sayısının gereğinden az olma ihtimalinin engellendiği belirtilebilir. Akkaya (2023) da araştırmasında ders kitaplarının hazırlanması sürecinde kullanılabilecek en az forma sayısının verilerek ders kitabında yer alan içeriklerin daraltılmasının önüne geçmek istendiğini ifade etmiştir. Ancak öğretim programında forma

sayılarının belirlenmesi sürecinde esas alınan bilimsel gerekçeler açıklanmamıştır. Ders kitaplarının ebatlarında ise değişikliğe ihtiyaç duyulmadığı görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

Politika Yapıcıya Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucunda 2024 İnsan, Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda farklılaştırma bölümüne yer verildiği; ancak bu bölümde yüzeysel bir anlatımın olduğu belirlenmiştir. Öğretim programlarına yeni eklenen bu bölümde farklılaştırma etkinlikleri kapsamında yer alan destekleme ve zenginleştirme etkinliklerinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği daha detaylı bir şekilde anlatılabilir. Ayrıca etkinlik örneklerine hızlı erişim imkânı sağlayacak karekodlara yer verilebilir.
2. 2018 öğretim programında ifade edilen ve birlikte yaşama kültürünü kazandırmaya yönelik olan amaçların 2024 İnsan, Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda yer almadığı belirlenmiştir. Çeşitli nedenlerle farklı ülkelerden Türkiye'ye göç etmiş olan öğrencilerin uyum sürecini desteklemek adına birlikte yaşama kültürünü kazandırmaya yönelik amaçlar öğretim programına eklenebilir.
3. 2024 İnsan, Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değer sayısının 2018 öğretim programına göre daha fazla olduğu ve değerlerin adalet, saygı ve sorumluluk çatı değerleri altında gruplandırıldığı belirlenmiştir. 2018 öğretim programında yer alan bazı değerler korunurken bazıları öğretim programından çıkarılmıştır ve 2018 öğretim programında olmayan bazı değerlere 2024 programında yer verilmiştir. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerlerin belirlenmesi ve bu değerlerin nasıl kazandırılacağı değerler eğitimi açısından önemli bir husustur. Bu nedenle değerler eğitime ilişkin literatür taranması yapılmalı ve sonraki programlarda hangi değerlerin yer alacağına bu sonuçlar ışığında karar verilmesi önerilmektedir.
4. 2018 öğretim programından farklı olarak 2024 öğretim programında öğretim sürecinin başında öğrencilerin ön koşul niteliği taşıyan öğrenme çıktılarına ulaşip ulaşmadığının veya ne derecede ulaştığının belirlenmesi amacıyla ön değerlendirme etkinliklerine yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ancak ön değerlendirme etkinliklerine ilişkin açıklamaların son derece yetersiz

olduğu görülmektedir. Ön değerlendirme etkinliklerine ilişkin açıklamalar eklenebilir. Ayrıca örnek etkinliklere ulaşılmasını sağlayacak karekodlara yer verilebilir.

5. 2024 İnsan, Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl gerçekleştirileceği açık bir biçimde ifade edilmemiş, sadece kullanılması önerilen ölçme araçlarının isimlerine yer verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmesinin programın uygulayıcıları konumunda olan öğretmenlere yardımcı olacağı düşünülmektedir.
6. 2024 İnsan, Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda ders kitaplarının hazırlanması sürecinde esas alınacak forma sayılarının belirlenmesinde esas alınan bilimsel gerekçelere değinilmemiştir. Ders kitapları için standart olarak belirlenen forma sayılarının bilimsel gerekçeleri sunulmalıdır.
7. 2024 İnsan, Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'ndaki öğrenme alanlarında yer alan öğrenme çıktısı sayısı her bir öğrenme alanı için ayrılan ders saatinin doğru orantılı olmadığı belirlenmiştir. Öğrenme alanlarında yer alan öğrenme çıktısı sayısı göz önünde bulundurularak her bir öğrenme alanı için ayrılan ders saati sayısı belirlenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Farklı ülkelerde ve Türkiye'de uygulanan İnsan, Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırmalı analizi yapılabilir.
2. 2024 İnsan, Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı ile beraber gerçekleşen değişikliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nicel ve karma yöntemin uygulandığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Extended Summary

Introduction

In 2024, curricula were prepared based on the Century of Türkiye Education Model and radical changes were made in the structure and content of the courses. Skill-based curricula based on an interdisciplinary approach emerged. In this study, 2018 and 2024 Human Rights, Citizenship and Democracy Course

curricula were compared and the following questions were sought within the scope of the research:

a. 2018 and 2024 Human Rights, Citizenship and Democracy curricula;

- What are the curriculum structures?
- What are the curriculum elements?
- What are the aims?
- What are the values included in the programme?
- What are the skills included in the programme?
- What is the measurement and evaluation approach?
- What is the number of forms used in the preparation of textbooks and the size of textbooks?
- What are the issues to be considered in the implementation of the programmes?

b. How is the distribution of the 2018 Human Rights, Citizenship and Democracy Curriculum according to grade levels in terms of unit name, course hours and number of learning outcomes?

c. How is the distribution of the 2024 Human Rights, Citizenship and Democracy Curriculum according to grade levels in terms of learning area, lesson hours and learning outcomes?

Methodology

Research Model

The research was conducted using qualitative research methods. Qualitative studies are research projects in which information obtained through various data collection methods and techniques, such as interviews and observations, is organised, classified, themes are created, and the results are reported (Özdemir, 2010). The research aims to conduct a comparative analysis of the 2018 and 2024 Human Rights, Citizenship and Democracy course curricula. To this end, the data in the research was collected using the document review method. Document analysis can be defined as the systematic review of printed or electronic documents (Bowen, 2009).

Data Collection

Curriculum of Human Rights, Citizenship and Democracy Course prepared by the Ministry of National Education in 2018 and 2024 was used as a data source in the research. The ethical principles determined by the Council of Higher Education were followed while conducting the research. Since document analysis was carried out in the survey, it is not necessary to obtain ethics committee permission.

Data Analysis

The data obtained in the research were analysed by descriptive analysis technique. After deciding on the subject of the research, the 2018 and 2024 Human Rights, Citizenship and Democracy Course curricula were accessed, and after confirming the authenticity of the documents the documents were examined in detail by the author. During the examination process similar and different aspects of the programmes were determined and the results of the comparative analysis carried out in line with the sub-problems of the study were expressed in tables.

Findings

While there are 14 values in the 2018 Curriculum, it was determined that there are 17 values in the 2024 Curriculum. In the 2018 curriculum, the values of ‘open-mindedness, friendship, equality, sharing, love and trust’ were replaced by the values of ‘aesthetics, patriotism, honesty, diligence, privacy, thrift, cleanliness, helpfulness and modesty’ in the 2024 curriculum.

While the 2018 curriculum includes 8 skills in the Turkish Qualifications Framework, 15 skills are defined in the 2024 curriculum to be acquired by students. Not included in the 2018 curriculum, evidence-based inquiry and research, social participation, interpretation, questioning, self-knowledge, cooperation, responsible decision-making, self-reflection and visual literacy skills were added to the 2024 curriculum.

In the 2024 curriculum, only the upper limit was specified in the number of forms to be taken into considerations in the textbooks and it was stated that the number of forms could not exceed 7. In the 2024 curriculum, on the other hand, the lower and upper limits of the number of forms were revealed and it was emphasised that the number of forms should be between 8-10. The 29 learning outcomes in the 2018 curriculum were replaced by 20 learning outcomes in the

2024 curriculum. In addition, a school-based planning section was added to the 2024 curriculum.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

In the 2024 educational programme, a ‘differentiation’ section has been added by taking individual differences into consideration. As a result of providing supplementary education services to students, it will be ensured that learning deficits will be eliminated or learnt knowledge, skills, attitudes and values will be reinforced. It can be said that this approach will increase the level of students’ achievement of Learning Outcomes.

While the 2018 curriculum includes the goals of students taking responsibility for improving living conditions and seeking consensus in solving problems related to collective life, it is a wrong practice not to include these goals in the 2024 curriculum. It was determined that the values of justice, respect and responsibility were also included in the 2024 curriculum. The values of aesthetics, patriotism, honesty, diligence, privacy, conservation, cleanliness, benevolence and modesty, which were not included in the 2018 curriculum, were added to the curriculum.

In particular, it was considered important for students to know themselves, to take responsibility for the decisions they make, to be aware of their behaviours, to question and interpret the information they reach, and to act in line with group goals, and the skills related to these issues were included in the new curriculum. 29 learning outputs in the 2024 curriculum replaced 29 learning outcomes in the 2018 curriculum. It was determined that 6 units in the 2018 curriculum were combined according to their similar features in the 2024 curriculum and restructured as 4 learning areas. In this context, it can be stated that simplification was made in the content dimension of the programme.

Yazar Katkıları: Yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırma kapsamında doküman analizi yapıldığından etik kurul iznine gerek yoktur.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Milli Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Çalışmanın hiçbir bölümünde yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Akçeşme, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşleri: Afyonkarahisar ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Akdeniz, B. (2018). *İlkokul 4. sınıf insan hakları vatandaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kastamonu örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Altıntaş, İ. N. (2025). Maarif Yüzyılı Eğitim Modeli’nin 4. sınıf insan hakları vatandaşlık ve demokrasi dersinin eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşım bağlamında incelenmesi: Beceri ve eğilimler örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 73, 660-683. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1525374>

- Arabacı, S., & Akgül, G. D. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, 3(2), 276-291.
- Aslan, M., & Akalan, G. (2020). Özgün baskı resim derslerinde disiplinler arası yaklaşımların akademik başarıya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1343-1359. <https://doi.org/10.17152/gefad.804995>
- Aslan, S., & Aybek, B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 233-262.
- Avcı, G. (2019). *Sınıf dışı eğitimin ilkökul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, başarı ve hatırd tutma düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bakioğlu, B. (2017). *5. sınıf vücudumuz bilmecesini çözelim ünitesinin okul dışı öğrenme ortamı destekli öğretiminin etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Batdı, V., Öztaş, C., & Talan, T. (2021). Fen bilgisi dersinde yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının karma-meta yöntem ile analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 33-44. <https://doi.org/10.14582/duzgef.2021.175>
- Belir, Y. (2019). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Bezirgan, G., & Ateş, S. (2024). Farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 39-51. <http://doi.org/10.16916/aded.1347929>
- Bilgin, A., & Kılıç, H. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarının 5. sınıfta bulunan güneş, dünya ve ay ünitesine yönelik akademik başarı ve tutum etkileri. *Gayri Resmi Ortamlarda Araştırma Dergisi*, 8(2), 211-236.

- Bolat, A., Karamustafaoğlu, S., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamının 5. sınıf ‘canlılar dünyası’ ünitesinde öğrenci başarısına etkisi: Biyoçeşitlilik müzesi örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 42-54.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Boyraz, C., Çimen, G., & Turan, A. (2022). Eleştirel düşünme becerisi açısından ilkokul sınıfları: Bir karma yöntem araştırması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 133-143.
- Buğday, G., & Küçüköğlu, A. (2017). 4. sınıf insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi ders kitabının çocuk katılım hakkı ilkelerine göre incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(2), 61-81.
- Çiçek, Ö., & Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522. <https://doi.org/10.29299/kefad.2017.18.3.027>
- Çobanoğlu, R., & Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810-830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Coşkun, S. (2009). *İlköğretim 8. sınıf matematik dersinin disiplinler arası yaklaşımla işlenmesinin öğrencilerin matematik başarıları ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Danişman, Ş., & Karadağ, E. (2015). Öğrenme alanları ve kazanımlar bağlamında 2005 ve 2013 beşinci sınıf matematik öğretim programlarının karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(3), 380-398. <https://doi.org/10.16949/turcomat.03423>
- Duman, B., & Aybek, B. (2003). Süreç-temelli ve disiplinler arası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 11, 1-12.

- Durdi, M., & Erdamar, G. (2020). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 193-218.
- Ektem, I., Keçici, S., & Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 661-680.
- Elgün, A. (2023). Hayat bilgisi öğretiminde disiplinler arası yaklaşım bağlamında müzik ve görsel sanat derslerinden yararlanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Temel Eğitim*, (20), 6-16. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.20.1>
- Elkatmış, M. (2013). 1998 vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programı ile 2010 vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 59-74.
- Er, H., Ünal, F., & Özmen, C. (2013). 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin 4. sınıfa alınmasına ilişkin görüşler üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(8), 179-196. <https://doi.org/10.9761/jasss1961>
- Erkuş, Z. U., & Taşdemir, A. (2024). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme pratikleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 81-99.
- Erol, M., Okur, C., & Can, G. (2025). Sınıf öğretmenlerine göre hayat bilgisi dersinde ilköğrencilerine kazandırılması gereken yaşam becerileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 15(2), 1198-1214. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1613649>
- Filiz, S. B., & Sel, B. (2018). İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi ders kitabında yer alan değerlerin incelenmesi. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 6(2), 1-17.
- Gülen, S., Taş, E., & Darga, H. (2015). Yapılandırmacılık; örnek uygulamanın değerlendirilmesi ve kalıcılığa etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 278-301. <https://doi.org/10.14582/duzgef.495>

- Gürel, D. (2016). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 641-660.
- Izgar, G. (2017). İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi ders kitabının yapılandırmacı yaklaşım açısından analizi. *İlköğretim Online*, 16(2), 584-600. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304720>
- İneç, Z. F. (2024). İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının çocuk hakları açısından incelenmesi. T. Çalık & S. Eryılmaz (Ed.), *Türk Asrı Eşiğinde Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Üzerine Değerlendirmeler* içinde (58-132). UASEB.
- Kaçar, H., & Kaçar, M. (2024). İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf insan hakları vatandaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 182-196.
- Karagözoğlu, N. (2017). İnsan hakları eğitiminde gazetelerden yararlanma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 64-79. <https://doi.org/10.29299/kefad.2017.18.3.004>
- Karakuş, M., & Aslan, S. (2016). İlkokulda disiplinler arası öğretime yönelik mevcut durumun incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(4), 1325-1344. <https://doi.org/10.17051/ieo.2016.29013>
- Kazu, İ. Y., & Özdemir, O. (2009). Öğrencilerin bireysel özelliklerinin yapay zekâ ile belirlenmesi (Bulanık mantık örneği). *Akademik Bilişim*, 11, 457-466.
- Kerr, D. (1999). *Citizenship education: A international comparison*. QCA/NFER.
- Kerr, D. (2003). Citizenship: Local, national and international.L. Gearon (Ed.), *Learning to teach citizenship in the secondary school* içinde. Routledge Falmer.
- Keskin, S., & Işık, A. (2024). Yapılandırmacı öğretim programına uygun olarak hazırlanmış çalışma yapılarıyla üçgenler konusunun 8'inci sınıflara öğretimi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 208-216. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1367234>

- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Konukaldı, I. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji eğitiminde disiplinler arası tematik öğretim yaklaşımının öğrenme ürünleri üzerine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Küçük, A., & Yıldırım, N. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarında işlenen insan ve çevre ünitesinin akademik başarı üzerindeki etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 9(2), 205-264. <https://doi.org/10.14527/9786257880541.11>
- Mangal, K. (2020). *İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersinde dijital öyküleme etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik becerilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Metin, M., & Bozdoğan, A. E. (2020). Fen bilimleri dersi kapsamında planetaryuma düzenlenen bir gezinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, ilgi ve motivasyonuna etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 240-260. <https://doi.org/10.30855/gjes.2020.06.02.004>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120202622474INSAN%20HAKLARI%20YURTTASLIK%20VE%20DEMOKRASI%20OGRETIM%20PROGRAMI.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programvat4Onayli.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli* öğretim programları ortak metni. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Morris, P., & Cogan J. (2001). A comparative overview: Civic education across six societies. *International Journal of Educational Research*, 35, 109-123.
- Mutlu, M. (2024). Sosyal bilgiler dersi kapsamında demokrasi eğitiminin demokratik tutuma etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Nizip Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 95-111.

- Oğuz Haçat, S., & Demir, F. B. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Oğuz Haçat, S., Önlen, M., Tatan, M., & Demir, F. B. (2018). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi 1998, 2010, 2015, 2018. *Researcher: Social Science Studies*, 6(1), 407-422.
- Özcan, C., & Kaptan, F. (2019). 2018 fen bilimleri öğretim programının fen bilimleri için uyarlanmış Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 78-90.
- Özçelik, C. (2015). *Disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı hazırlanan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin geometrik cisimlerin hacimleri konusundaki akademik başarılarına ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Özdemir, H., Aydın, S., & Çapa, M. (2023). Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitiminde demokrasi ve insan haklarının önemi. *International Journal of Progressive Studies in Education (İJOPSE)*, 1(1), 65-74. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7651459%20>
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 11(1), 323-343.
- Recepoglu, E., & Çınar, H. (2024). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul stresi ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre alınması gereken tedbirler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1349-1384. <https://doi.org/10.17152/gefad.1311532>
- Sağdıç, M. (2019). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitiminde disiplinler arası öğretim yaklaşımının tarihsel gelişimi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 390-403. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i2.2121>
- Sağlam, H. İ., & Hayal, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin “insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi” dersinin ilkökul 4. sınıfta yer almasına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 207-217. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128603>

- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç.,&Nas, E. (2021). *Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sevim, S., & Demirci, E. (2025). Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen fen öğretiminin akademik başarı ve bilimsel epistemolojik inançlara etkisinin incelenmesi: Güneş sistemi ve ötesi ünitesi örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 334-372. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1457628>
- Şatıroğlu Karaağaç, F. (2021). İlk ve ortaokul öğretim programlarında barış, insan hakları ve demokrasi eğitimi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4269-4301. <https://doi.org/10.26466/opus.907189>
- Şen, A. (2021). İnsan hakları, çocuk hakları ve insan hakları eğitimi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 462-482. <https://doi.org/10.18039/ajesi.742558>
- Şentürk, C. (2017). İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Takak Kartal, H. M., Uzunkol, E., Aydın, F. N., & Kılıç, G. E. (2024). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ve insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 7(1), 73-101. <https://doi.org/10.53046/ijotem.1467138>
- Taş, F., & Sırmacı, N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 336-351. <https://doi.org/10.17556/erziefd.312251>
- Taşkın, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değerler eğitimi yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 2, 160-180. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1640604>

- Toprak, E., & Demir, S. B. (2017). İlkokul 4. sınıf “insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi” dersinde yaşanan sorunların sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2160-2179. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-364005>
- Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72.
- Uludağ Kırçıl, R., & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 9(1), 24-46. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>
- Ulusoy, A., & Taşer, S. (2024). Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (72), 571-601. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1495720>
- Ülger, A., & Kurt, M. (2021). İlkokul 1. sınıfa başlanılan dönemdeki bilişsel hazırbulunuşluk düzeyinin eğitim hayatına yansımalarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(51), 500-512. <https://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.49765>
- Yabaş, D., & Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz yeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, A. G. S. (1998). Okula dayalı program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 513-525.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Dersi Öğretim Programı 5. Sınıf Düzeyindeki ‘Geometrik Şekiller’ Teması Üzerine Öğretmen Görüşleri*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sevda DAŞTAN¹, Mustafa AYDIN²

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, dastansevda110@gmail.com.

ORCID:0009-0007-0193-2124

2 Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, maydin@erbakan.edu.tr.

ORCID:0000-0001-8414-0008

Gönderilme Tarihi: 30.05.2025 Kabul Tarihi: 17.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1710245

Atıf: “Daştan, S., & Aydın, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Dersi Öğretim Programı 5. sınıf düzeyindeki ‘geometrik şekiller’ teması üzerine öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim*, 54(1), 987-1026. DOI: 10.37669/milliegitim.1710245”

Öz

Eğitim sistemleri, değişen dünyanın gerektirdiği becerileri kazandırmak amacıyla öğretim programlarını dönüştürmektedir. Bu kapsamda 2024 yılında, önceki programlardan felsefi ve yapısal olarak ayrılan, beceri odaklı ve bütüncül bir yaklaşımla oluşturulmuş Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'yle her ders için ayrı ayrı geliştirilen yeni öğretim programları uygulamaya konulmuştur. Program değişikliklerinde uygulayıcı olarak öğretmenlerin deneyimleri son derece önemlidir. Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Dersi Öğretim Programı 5. Sınıf düzeyinde yer alan “Geometrik Şekiller” temasına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri kapsamlı biçimde ele alınarak öğretmenlerin temaya ilişkin fikirlerini ve deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel desenle yürütülen çalışmada, veriler 14 öğretmenle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin öğretim programının öğrenci merkezli ve gerçek dünya odaklı felsefesini genel olarak olumlu gördüklerini, öğrencilerin Matematik Dersi Öğretim Programı 5. sınıf düzeyinde ilk konu olarak bu temanın yer almasından dolayı soyut geometrik kavramları anlamlandırmakta zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur. İçeriğin mantıksal sıralaması öğretmenler tarafından beğenilirken temanın ilk ünite olarak yerleştirilmesiyle ilgili endişeler dile getirilmiştir. Öğretmenler, uygulamada zorluklar yaşıyor olsalar da performansa dayalı değerlendirmeler de dâhil olmak üzere yeni değerlendirme yaklaşımlarını memnuniyetle karşılamışlardır. Ancak tüm bunların yanında merkezî sınavları program açısından uyumlu bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları program geliştirme sürecinde öğretmenlerin bakış açılarının kritik önemini ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, matematik eğitimi, geometrik şekiller teması, öğretmen deneyimleri, program değişikliği

* Bu çalışmanın bir kısmı, 3-4 Nisan 2025 tarihlerinde Ankara’da düzenlenen 1. Uluslararası Eğitim Kongresinde “Güncel 5. Sınıf Matematik Programında Geometri Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlığıyla sözlü olarak sunulmuştur.

Teachers' Opinions on the 'Geometric Shapes' Theme of the 5th Grade Mathematics Curriculum within the Century of Türkiye Education Model

RESEARCH ARTICLE

Abstract

Educational systems are transforming curricula to equip students with the skills required by a changing world. In this context, a new curriculum titled the Century of Türkiye Education Model was developed and implemented in 2024, differentiated philosophically and structurally from previous programs through a skill-oriented and holistic approach, with distinct programs developed for each subject. In curriculum changes, the experiences of teachers as practitioners are of paramount importance. This study aimed to reveal mathematics teachers' opinions and experiences regarding the "Geometric Shapes" theme within the 5th-grade mathematics curriculum of the Century of Türkiye Education Model, by comprehensively examining their perspectives on the theme. In the study, conducted using a qualitative design, data were collected through semi-structured interviews with 14 teachers. The research findings revealed that while teachers generally view the curriculum's student-centered and real-world-oriented philosophy positively, students experienced difficulties in comprehending abstract geometric concepts due to this theme's placement as the initial topic in the 5th-grade mathematics curriculum. While the logical sequencing of the content was appreciated by the teachers, concerns were expressed regarding the theme's placement as the first unit. Teachers welcomed the new assessment approaches, including performance-based assessments, although they reported facing difficulties in implementation. However, alongside these points, they expressed that they did not find the centralized examinations compatible with the program. The study results highlight the critical importance of teachers' perspectives in the curriculum development process.

Keywords: the Century of Türkiye Education Model , mathematics education, geometric shapes theme, teacher experiences, program change

Giriş

Matematik eğitimi; bireyleri eleştirel düşünme, analitik beceriler, mantıksal akıl yürütme, problem çözme yetenekleri ve mekânsal farkındalık gibi temel bilişsel yeterliliklerle donatarak entelektüel gelişimin temel taşı görevi görür (Bush, 2019; Findell vd., 2001). Bu beceriler yalnızca bireysel akademik ve profesyonel başarı için değil aynı zamanda giderek karmaşılaşan, teknoloji odaklı bir dünyada toplumsal inovasyonun ve ulusal ilerlemenin temel itici güçleridir. Bu durum, matematik eğitimini küresel olarak politika yapımcılar ve eğitimciler için sürekli bir ilgi odağı hâline getirerek eğitim kalitesini iyileştirme çabalarını sürekli kılmaktadır.

Matematiğin önemli bir alt dalı olan geometri, öğrencilerin uzamsal muhakeme kapasitelerini geliştirmede, çevrelerindeki olguları çok boyutlu perspektifle algılamalarında ve analitik düşünce sistematüğını içselleştirmelerinde kritik bir işlev görmektedir (Sinclair & Bruce, 2015). Noktaların, çizgilerin, yüzeylerin, katıların ve üç boyutlu cisimlerin özellikleri ve ilişkileriyle ilgilenen bu alan, fiziksel dünyayı anlamak ve yorumlamak için temel bakış sağlamaktadır (Coxeter & Greitzer, 1967; Henderson & Taimina, 2005). Geometrik deneyimler, öğrencilerin günlük yaşamlarında ve çeşitli mesleklerde vazgeçilmez olan mekânsal akıl yürütme ve görselleştirme becerilerini geliştirmekte, özellikle ekonomik kalkınma ve yenilik için kritik olan STEM alanlarında ileri çalışmalar için temel dayanak sağlamaktadır (Adams vd., 2023; Jones, 2001).

Geometrik şekillerin öğretimi ve öğrenimi, erken çocukluk eğitiminden ortaöğretime kadar tüm eğitim düzeylerinde matematik müfredatının temel bileşenini oluşturur (Clements & Sarama, 2011; Van Hiele, 1986). İki boyutlu ve üç boyutlu şekillerin niteliklerini, sınıflandırmalarını, özelliklerini ve karşılıklı ilişkilerini anlamak, öğrencilerin uzamsal yapılandırmaları kavrama, geometrik problem çözme ve sanat, mimari, tasarım alanlarındaki geometrik uygulamaları takdir etme becerilerini destekler. Bu nedenle geometrik şekiller temasının müfredatta nasıl ele alındığı, öğrencilerin genel matematiksel gelişimi üzerinde derin etkilere sahiptir.

Eğitimde mükemmellik arayışına dayalı gerek müfredat geliştirme gerekse de revizyon çalışmaları, dünya çapındaki eğitim sistemleri için doğal ve dinamik süreçlerdir. Türkiye’de de müfredatın, çağdaş eğitim felsefeleri, toplumsal ihtiyaçlar ve uluslararası ölçütlerle uyumlu hâle getirilmesi amacıyla matematik dâhil tüm müfredatı yeniden düzenleme çabalarına girilmiştir (Bulut, 2007; MEB, 2013; MEB, 2018). Söz konusu reformlar, öğretim ve öğrenme deneyimlerinin kalitesini artırarak öğrencilerin yüksek öğrenim, iş gücü ve aktif vatandaşlık için yeterince hazırlanmasını sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2024). Ancak, 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), önceki reformlardan felsefî ve yapısal olarak köklü bir ayrışmayı temsil eden yeni bir yaklaşımı esas alır.

Bu yeni program, önceki öğrenci merkezli ve kavramsal anlayışı teşvik etme hedeflerini (Bulut, 2007) daha ileri bir boyuta taşımaktadır. Model, ‘yetkin ve erdemli insan’ yetiştirme vizyonuyl, bilginin aktarıldığı bir yapıdan ziyade

beceri ve erdemlerle bütünleşik olarak anlam üretildiği aktif bir süreci merkeze almaktadır (Arslankara & Arslankara, 2024). Bu felsefi farklılaşma, programın yapısına da somut olarak yansımıştır. Örneğin, önceki programlardaki disiplin temelli ‘kazanım’ yapısından, öğrencilerin yeterliliklerini ifade eden ‘öğrenme çıktıları’ temelli bütüncül bir yapıya geçilmiştir (Kuzu vd., 2025). Dolayısıyla, geometri alanında dinamik geometri yazılımı gibi modern eğitim teknolojilerinin entegrasyonu (Hohenwarter vd., 2009; Teuscher vd., 2015), bu yeni modelde sadece bir araç olarak değil, öğrencilerin pasif bilgi alımından sıyrılarak derin geometrik sezgiler geliştirmesini sağlayan temel bir pedagojik strateji olarak konumlandırılmıştır.

Müfredat reformlarının başarısı büyük ölçüde onu uygulayan öğretmenlere bağlıdır fakat beklenen etki her zaman tam olarak gerçekleşmeyebilir (Fullan, 2007; Shechtman vd., 2019; Spillane vd., 2002). Öğretmenler, müfredatı yorumlayan ve sınıf pratiğine dönüştüren temel araçlardır. Araştırmalar; öğretmenlerin inançlarının, tutumlarının, hazırlıklarının ve deneyimlerinin yeni müfredatın uygulanmasını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Türkiye’de matematik müfredatındaki değişikliklere ilişkin öğretmen bakış açılarını inceleyen çalışmalar; yeterli mesleki gelişim ihtiyacı, uygun öğretim kaynaklarının mevcudiyeti, merkezî sınavlarla uyum endişeleri ve farklı sınıf bağlamlarında yeni pedagojik stratejileri benimsemenin zorlukları gibi ortak temaları ortaya koymuştur (Birgin vd., 2009; Bümen & Holmqvist, 2022).

Matematik müfredatlarında yapılan değişiklikler, kavramsal becerilerin ve programlar arası becerilerin öne çıkarılması ile daha dinamik ve etkileşimli pedagojik yaklaşımlara doğru yönelim göstermektedir (MEB, 2018; MEB, 2024). Dinamik geometri yazılımı gibi araçlara yapılan vurgu, öğrencilere geometrik şekilleri ve özelliklerini keşfetmeleri için daha etkileşimli yollar sağlamayı amaçlamaktadır. Bu dinamik ve etkileşimli yaklaşımların nihai hedefi, öğrencilerin soyut kavramları daha iyi kavramasını sağlamak ve onların geometrik düşünme becerilerini geliştirmektir (Jones, 2000). Bu bağlamda öğretmenlerin geometrik şekillerin öğretimindeki değişiklikleri nasıl algıladıklarını, aldıkları desteği ve karşılaştıkları zorlukları anlamak; mevcut müfredatın etkinliğini değerlendirmek ve gelecekteki eğitim politikası ile öğretmen destek mekanizmalarını bilgilendirmek açısından kritik önemdedir.

Türkiye’de matematik müfredatındaki değişiklikleri analiz eden araştırmalar çeşitli alanlara odaklanmıştır. Bu çalışmalar; müfredat reformlarını (Işık & Kar, 2012), hedeflerin, içeriğin ve öğrenme çıktılarının niceliğini (Cihan & Akkoç, 2023), içeriğe ilişkin değişiklikleri ve bunların pedagojik nedenlerini (Çiltaş vd., 2013), öğretme sürecini (Incikabi & Uysal, 2020) ve öğretmenlerin yenilenen programa ilişkin kaygılarını (Cetinkaya, 2012; Gökçek & Baki, 2013) genel olarak ele almıştır. Öte yandan, öğrencilerin geometrik düşünme sürecinde yaşadıkları zorlukları onların kendi deneyimleri üzerinden anlamayı amaçlayan çalışmalar (Duatpe-Paksu & Ubuz, 2009; Karpuz vd., 2014; Sarı & Işık-Tertemiz, 2017) da mevcuttur. Müfredatın nihai faydalanıcısı olan öğrencilerin bu görüşleri, eğitim politikalarının ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde vazgeçilmez bir öneme sahiptir.

Pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’deki program değişikliklerinde de politikalar ve uygulama arasında sıklıkla boşluklar meydana gelebilmekte (Rezat vd., 2021), öğretmenlerin müfredata ilişkin yorumları ve geometrik şekiller temasına dair anlayışları, geliştirilen müfredat hedeflerinden önemli ölçüde farklılaşarak öğretim kararlarını derinden etkileyebilmektedir. Bu durum, özellikle Matematik Dersi Öğretim Programı 5. sınıf düzeyindeki geometrik şekiller temasının önceden 2. dönem konusu olarak ele alınırken bu sınıf seviyesinde ilk defa eylül ayı itibarıyla verilmesi; temaya dâhil edilen yeni konuların olması ve bazı konuların revize edilmesi (MEB, 2024) gibi kapsamlı yenilikler üzerinden düşünüldüğünde daha da kritik hâle gelmektedir. Zira bu tür çok yönlü değişiklikler, öğretmenlerde farklı tepkilere, pratik endişelere yol açabileceği gibi onların mesleki rahatlık düzeylerini, öz yeterlilik algılarını ve sonuç olarak geometri öğretimine yönelik sınıf içi uygulamalarını doğrudan şekillendirme potansiyeline sahiptir.

Öğretmenlerin yenilenen müfredatı nasıl yorumladıkları, pedagojik olarak nasıl uyarladıkları ve bu süreçte yaşadıkları endişeler, amaçlanan müfredatın fiiliyata dönüşmesini doğrudan etkilediğinden (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010, Spillane vd., 2002;), bu görüşlerin anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Nitekim öğretmenlerin öğretim kararları –seçtikleri görevler, geometride kavramsal anlayışa ve işlemsel beceriye verdikleri önem, manipülatif veya dijital araçların kullanımı ve sınıf içi değerlendirme teknikleri gibi– müfredatın yönergeleri ve destek sistemlerine ilişkin bakış açıları tarafından derinden şekillendirilir (Charalambous & Hill, 2012.; Davis & Krajcik, 2005).

Ancak matematik programlarına ilişkin mevcut araştırmalar geometriyi birçok bileşenden biri olarak ele alsa da, Türkiye bağlamında özellikle 5. sınıf geometrik şekiller temasındaki bu güncel ve kapsamlı değişikliklere (MEB, 2024) ilişkin öğretmen deneyimlerinin, tutumlarının, algılarının ve sınıf içi uygulamalarının yeterince derinlemesine incelenmediği görülmektedir. Bu noktada, uygulayıcı olarak öğretmenlerin söz konusu temadaki değişen hedefleri, içeriği, eğitim durumlarını ve değerlendirme çalışmalarını nasıl algıladıklarını ve sınıf içi uygulamalarını nasıl yönettiklerini ortaya koyacak araştırmalarda belirgin bir boşluğun varlığı söz konusudur. Dolayısıyla öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi, etkili program uygulamalarının önündeki olası engelleri saptamak, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını doğru belirlemek ve nihayetinde Türkiye’de matematik eğitiminin bu önemli bileşeni olarak geometri alanında öğrencilerin öğrenme sonuçlarını iyileştirmek açısından kritik bir öneme sahiptir. Programın kâğıt üzerindeki hedefleri ile sınıftaki gerçek uygulamalar arasındaki ilişkiyi, öğretmenlerin programı ve ders kitapları gibi materyalleri yorumlama ve uyarlama biçimleri belirlemektedir (Remillard, 2005; Stein & Kaufman, 2010). Öğretmenler, müfredatın ‘uygulayıcıları’ olarak bu süreçte kilit bir rol üstlenirler (Fullan, 2007). Bu nedenle onların yeni programı hayata geçirirken sahip oldukları mesleki uzmanlığı, karşılaştıkları zorlukları ve yakaladıkları fırsatları (Priestley vd., 2015) anlamak, bu çalışmanın temel motivasyonunu oluşturmakta ve başarılı bir program değişikliği için kritik bir adımı teşkil etmektedir.

Ancak, matematik öğretim programlarına ilişkin mevcut araştırmalar geometriyi genellikle bütünün bir parçası olarak ele alsa da, Türkiye bağlamında özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024) ile gelen 5. Sınıf geometrik şekiller temasındaki güncel ve kapsamlı değişikliklere ilişkin öğretmen deneyimlerinin, algılarının ve sınıf içi uygulamalarının yeterince derinlemesine incelenmediği görülmektedir.

Uygulayıcıların yani öğretmenlerin söz konusu temadaki değişen hedefleri, içeriği, eğitim durumlarını ve değerlendirme çalışmalarını nasıl algıladıklarını ve bu süreçte hangi zorluk ya da fırsatlarla karşılaştıklarını (Priestley vd., 2015) anlamak kritik bir öneme sahiptir. Dolayısıyla öğretmen görüşlerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi; etkili program uygulamalarının önündeki olası engelleri saptamak, mesleki gelişim ihtiyaçlarını doğru belirlemek ve nihayetinde geometri alanında öğrencilerin öğrenme sonuçlarını iyileştirmek için gereklidir.

Bu bağlamda, ortaya konan araştırma boşluğu ve öğretmenlerin program değişikliğindeki merkezî rolü göz önüne alındığında, bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’deki matematik öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Dersi Öğretim Programı’ndaki 5. Sınıf «geometrik şekiller» temasına ilişkin kapsamlı görüşlerini ve deneyimlerini derinlemesine araştırmaktır.

Bu araştırma, öğretmenlerin geometrik şekiller teması ile ilgili deneyimlerinin farklı yönlerini inceleyen beş kapsamlı araştırma sorusu tarafından yönlendirilmektedir:

- Öğretmenlerin TYMM Matematik Dersi Öğretim Programı 5. sınıf geometrik şekiller temasına ilişkin genel düşünceleri (yapısı, felsefesi vb.) nelerdir?
- Öğretmenlerin geometrik şekillerle ilgili belirlenen hedef ve içeriğe dair görüşleri nelerdir?
- Öğretmenler geometrik şekillerin öğretimi için önerilen eğitim durumlarını ve öğretim yaklaşımlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin geometrik şekiller teması için tasarlanmış ölçme değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenler geometrik şekiller müfredatı uygulamasının verimliliğini ve etkinliğini artırmak için ne gibi önerilerde bulunmaktadırlar?

Yöntem

Bu araştırma, öğretmen görüşlerini derinlemesine anlamaya yönelik nitel bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin farklı boyutlardaki deneyimlerini ve algılarını ortaya koymak, programın sahadaki uygulanabilirliğine ilişkin bütüncül bir bakış sunmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, çalışmada izlenen yöntemsel süreç aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Araştırma Deseni

Araştırmada “TYMM Matematik Dersi Öğretim Programı 5. sınıf geometrik şekiller temasıyla ilgili program değişiklikleri” durum olarak seçilmiş ve bu duruma yönelik elde edilen verilerden betimlemeler, çıkarımlar ve ilişkiler oluşturulması amaçlandığından bir nitel araştırma deseni olan durum çalışması (Paker, 2021) deseni kullanılmıştır. Bu desen, program değişikliklerinin etkilerinin derinlemesine incelenmesine olanak sağlayarak ve öğretmenlerin deneyimlerini bütüncül bir perspektifle ele almayı mümkün kılmıştır.

Araştırma Katılımcıları

Bu araştırmaya katılabilmek için “TYMM Matematik Dersi Öğretim Programı kapsamında 5. sınıflara ders vermekte olan matematik öğretmeni olma” şeklinde önceden belirlenmiş bir şart-ölçüt belirlendiğinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (Yıldırım & Şimşek, 2021) kullanılarak katılımcılar seçilmiştir. Böyle bir ölçütün seçilmesinin nedeni, yeni öğretim programını uygulayan öğretmenlerin, gözlem ve görüşlerinin araştırmacılara daha geçerli veriler sunmasıdır. Araştırmanın katılımcılarını, büyükşehir niteliğinde bir ilin çeşitli okullarında görev yapmakta olan 14 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı Özellikleri

Mesleki Kıdem	Kadın	Erkek
5-10 yıl	K1, K3, K7	
10-15 yıl	K11, K13	E10
15-20 yıl	K12	E2, E4, E5, E9
20+ yıl	K8, K14	E6

Araştırma İç Anadolu Bölgesi’nde büyükşehir niteliğindeki bir ilde yürütülmüştür. Katılımcılarının bir kısmı il merkezindeki okullardan, bir kısmı ilçe merkezindeki okullardan araştırmaya katılmaktadır. Katılımcıların öğretim yaptığı sınıfların mevcutları 16-18 ile 20-30 öğrenci arasında değişmektedir. Tablo 1 incelendiğinde kadın katılımcıların (n=8) erkek katılımcılardan (n=6) fazla olduğu, katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmının (n=11) meslek hayatında 10 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Karakuş (2023), program değerlendirmesinde tek amacın hedefleri değerlendirmek olmadığı; öğretim programları değerlendirilirken öğretim programının felsefi yaklaşımının, hedeflerinin, içeriğinin, eğitim durumlarının ve ölçme değerlendirme öğelerinin dikkate alınarak değerlendirme gerçekleşmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacılar tarafından bu durum dikkate alınarak öğelere göre yarı-yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır.

Görüşme soruları; ilgili temanın hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme uygulamalarını değerlendiren sorular içermesinin yanı sıra, öğretmenlerin geometrik şekiller temasının sınıf içerisinde nasıl işlendiğini, tema kapsamında etkinlikleri uygularken öğretmen ve öğrencilerin yaşadığı problemlerin neler olduğunu, temaya ilişkin değerlendirme sürecinin öğretmenler tarafından nasıl gerçekleştirildiğini anlamaya yönelik keşfedici sorular da içermiştir. Araştırmacılar, hazırladıkları bu yarı-yapılandırılmış görüşme formunu kullanılarak katılımcılarla yüz yüze gerçekleşen ve ses kaydı alınan mülakatlar yoluyla veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, elde edilen verilerin araştırma sorularına uygun şekilde özelliklerine ve boyutlarına göre ayrı kategorilerde organize edilmesi ve ardından bu kategorileri özetlenmesine uygun olan tematik analiz (Corbin & Strauss, 2014) tercih edilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin transkript dokümanları tematik analiz yöntemine uygun şekilde bilgisayar destekli nitel veri analiz yazılımları (BDNVAY) aracılığıyla kod, kategori-temalar oluşturulacak şekilde analiz edilmiştir (Saldaña, 2015). Veri analizinde öncelikle ham veriler dikkatlice okunmuş, analize dâhil olacak bölümler ayıklanmış ve anlamlı kodlar oluşturulmuştur.

Gibbs(2018) kodların temsil ettiği kategoriler veya kavramların araştırma literatüründen, önceki çalışmalardan, görüşme programındaki konulardan, neler olup bittiğine dair sahip olduğunuz önsezilerden vb. gelebileceğini ifade etmiştir. Bu kapsamda veri analizinden elde edilen kodlar da öğretim programı değerlendirmesindeki alt bileşenler olan felsefe (program değişikliği ile yapılmak istenen), hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme gibi kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Ayrıca verimlilik kategorisi altında, katılımcıların “geometrik şekiller temasına yönelik verimliliğinin artırılabilmesi için atılması gereken adımların” ne olduğu ile ilgili kodlar sıralanmıştır. Bu araştırmada, verilerinden çıkarılan anlama göre nasıl kodlama yapıldığına ilişkin birkaç örnek Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2*Örnek Kodlamalar*

Verilerden Alıntı	Çıkarılan Anlam	Kod
“Ders kitapları geçen senelere göre çok güzel. Etkinliklerin cevapları verilmemiş, öğretmene bırakılmış, ders içerisinde birlikte yapılıyor, harika.”	Kitap içerisindeki etkinliklerin, öğretmen tarafından nasıl bulunduğuna ilişkin yorum	(Kitap) İçindeki Etkinlikler
“Çemberin temel elemanları ile ilgili böyle işte merkezde ben durup işte kollarımı açıp, böyle etrafa çocuklar dizerek drama yöntemi gibi bir yöntemi kullanarak (etkinliği yaptık).”	Çember konusu öğretiminin nasıl gerçekleştiğine dair öğretmen ifadesi	Çember Öğretimi
“Milli Eğitim’in yayınlamış olduğu yine açık uçlu değerlendirme soruları var.”	Ölçme ve değerlendirme kaynaklarının neler olduğuna ilişkin öğretmen ifadesi	Ölçme ve Değerlendirme Kaynakları

Araştırma verileri yukarıdaki kodlamaya benzer şekilde kodlandıktan sonra alt kategori ve kategoriler oluşturularak bulgulara sunulmuştur.

Araştırmanın Perspektifi

Bu araştırma, nitel analiz yaklaşımlarından olan realist (sağ duyulu realizm) perspektifi dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Realist nitel analiz yaklaşımını benimseyen araştırmacılar, nicel bir çerçeve içinde anlaşıldığı şekliyle geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili temel varsayımları, çok az değişiklikle veya hiç değişiklik yapmadan araştırmalarında uygularlar. Örneğin böyle bir analizi benimseyen araştırmacı tipik olarak temsili örneklemeye, genelleştirilebilirliğe ve değerlendiriciler arası güvenilirliğe dikkat edecektir (Madill vd., 2000). Bu araştırmada da realist (sağ duyulu realizm) nitel analiz yaklaşımını benimsediğinden, yapılandırmacıların (constructivism) önerdiği inandırıcılık,

aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları (Lincoln & Guba, 1985) yerine, iç-dış geçerlik ve iç-dış güvenilirlik kavramlarına yer verilecektir. Böylece araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik için aldığı önlemler açıklanmış olacaktır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Katılımcılar ile yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler (mülakatlar) izin alınarak ve gönüllük esasına dayanarak ses kaydı ile kayıt altına alınmış olup katılımcıların herhangi bir şekilde kimliğini tespit edecek özellik bulundurmıyan veriler transkript edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılırken birebir transkript edilerek olası bir veri kaybı önlenmiştir. Araştırmacılar; katılımcı verilerinden çıkarılan anlamların, her katılımcının kendisinden çıkarılan kodları yine kendisinin doğrulanmasını sağlayarak iç ve dış geçerlik önlemi olan üye kontrolünü gerçekleştirmiş (Konradsen vd., 2013), kodlama süreci sonunda üretilen alt kod ve kodlar iki farklı araştırmacı tarafından detaylı şekilde karşılaştırılarak her kod için ortak bir sonuca ulaşılan kadar tekrar tekrar kodlanarak kodlayıcılar arasında güvenilirlik sağlanmış, anlaşmaya varılan kod ve temalar matematik eğitimi ve nitel kodlama alanında bir uzman tarafından incelenerek verilerden uygun kodların çıkarıldığı ve kategorileştirilmesi doğru biçimde yapıldığı onaylatılarak araştırmanın iç güvenirligi artırılmıştır (Miles vd., 2013). Araştırmada kullanılan veri toplama ve analiz yöntemlerinin açıkça ifade edilmesi, bulgulara yer yer doğrudan alıntılar verilmesiyle nitel araştırmalarda dış güvenirlikle ilgili önlemler (Lecompte & Goetz, 1982) sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular araştırma sorularında sıralandığı gibi ele alınmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin elde edilen kategori ve alt kategorilerin anlaşılmasında katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Geometrik Şekiller Teması” Hakkında Öğretmenlerin Genel Düşünceleri ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere, TYMM Matematik Dersi Öğretim Programı 5. sınıf düzeyindeki “geometrik şekiller teması” hakkında genel düşüncelerinin neler olduğu sorulmuştur. Alınan cevaplar Tablo 3’teki gibi kategorileştirilmiştir.

Tablo 3*Genel Düşüncelerle İlgili Bulgu Kodları*

Kategori	Alt kategori	Kod
Genel Düşünceler	Program Değişimi	Programın farklı gruplara yönelik etkileri Programın felsefesi
	Geometrik Değişim	Geometrinin anlaşılmasında zorlanma Geometri yazım dili

Katılımcı öğretmenler, genel anlamda programın yenilenmesiyle öğretmen ve öğrenci rollerinde değişimler olduğunu, artık öğretmenin tamamen rehber olarak öğrencilerin bilgilere ulaşmasını sağlayacak bir konuma geldiğini, programın felsefesinin özellikle öğrencilerin gündelik hayata uyumunu artıracak, problemleri kendilerinin çözeceği şekilde geliştirmeyi amaçladığını ifade etmişlerdir. Bu bulguları destekleyen bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

K8: “Maarif Modeli sizden hayat problemleri çözmenizi istiyor. Yani gerçek hayatta karşılaştığınız zaman ne yapabiliriz? Bunun derdinde, bunun derdindeyiz. Yani bunda geometri de giriyor işin içine. (...) işte halı alacağın zaman kaç metre karelik halı istiyorsunuz? Yani hani bunlar hayatın içinde olan şeyler.”

E9: “Yani bu seneki geometri... Mesela çocuk noktadan doğru oluştuğunu, biz direkt çocuğa bilgi vermiyoruz ama çocuk onu oradaki etkinlikleri kullanarak bir noktalar birleştirdiğinde bir doğru oluşturduğunu, işte sınırlı olursa doğru parçası olduğunu, sınırsız olduğunda doğru olduğunu artık çocuğun kendi çıkarmasını bekliyoruz öğrencilerden.”

K13: “Düşünce çok güzel. Yani günlük yaşama entegre edilmesi, çocuğun sosyal yaşamını da olumlu şekilde etkiliyor.”

Araştırma katılımcıları geometrik şekiller temasındaki bazı değişimlerin, geometrinin anlaşılmasında birtakım zorluklar oluşturduğunu, 5. sınıf öğrencilerinin özellikle somut işlemler döneminde olduklarını dile getirerek geometrik yazım dilinde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguları destekleyen bir katılımcı görüşü şöyledir:

K1: “Zihinde canlandırmaya yönelik soyut bir konu olduğu bu döneme geçiş yapmakta zorlanmışlar yani yaşları küçük olduğu için soyut dönemde değiller bence çok fazla. O yüzden şekilleri zihinlerinde canlandırmada ve oturtmada zorlandılar. (...) Hani sembolle gösterim olsun, (...) geometri yazım dili farklı bir dil olduğu için bunu yazılı kağıdına yansırken zorlanmışlar onu fark ettim.”

Geometrik Şekiller Temasının; Hedef ve İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleriyle İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere, TYMM Matematik Dersi Öğretim Programı 5. sınıf düzeyindeki geometrik şekiller temasının; hedef ve içeriğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Alınan cevaplar Tablo 4'teki gibi kategorileştirilmiştir.

Tablo 4

Hedef ve İçeriğe İlişkin Bulgu Kodları

Kategori	Alt Kategori	Kod
Hedefler	Hedeflerin Öğrenciye Yansımaları	Konuların yeteri kadar anlaşılabilmesi Gizil amaca ulaşılabilmesi Öğrenme çıktılarının yoğun olması Öğrenme çıktılarının yeterli bulunması
	Hedeflerin Öğretmene Yansımaları	Öğrenme çıktılarının kapsamının anlaşılır olmaması Çıktıların dilinin anlaşılabilmesi
İçerik	İçeriğin Sunuluşu	Temanın ilk sırada olması durumu Tema içi içerik akışı
	Tema İçerisindeki Konular	Nokta-doğru-doğru parçası-ışın- dikme Çokgen Çember Açılar
	Ders Kitabının Niteliği	Pekiştirme uygulamaları Ölçme-değerlendirme faaliyetleri Etkinlikler

Katılımcı öğretmenler, bazı hedefleri kendilerinin yeteri kadar anlayamadıklarını; öğrencilerin etkinliklerde gizil amaca erişemediği için birtakım hedeflere ulaşamadığını, programda belirtilen öğrenme çıktılarının (hedeflerin) oldukça yeterli hatta bazı yerlerde yoğun olduğunu dile getirmişlerdir. Bu bulguları destekleyen bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

K14: “Sıkıntı şu öğretmen gerçekten ne yapacağını bilmiyor. (...) Yani net bir şekilde bize çocuktan şöyle bir davranış bekliyoruz, şunu kazanmasını istiyoruz, kazanımınız şudur (demiyor), eski ile yeni arasındaki en büyük çeliştığımız nokta bu (öğrenme çıktılarında)”

K11: “Mesela bir noktanın bir doğruya göre durumu ya da bir noktadan bir doğruya dik çizme, bunu anlatıyorum etkinliği de yapıyoruz ama çocuk hangi bilgiyi öğreneceğinin farkında değil. (...) Çocuk sadece ona (etkinliğe) odaklanıyor ve o etkinliği yaparken öğrenmesi gereken bilgiyi fark etmiyor. Yani o şeyde kalıyor sadece, etkinlik sayfasında kalıyor.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi, temanın kendi içerisindeki akışını çok beğendiklerini, özellikle geometrinin temeli olan noktadan başlayıp konuların üst üste eklenmesini gayet uygun bulduklarını, bu şekilde öğrenciler için daha anlamlı bir öğrenme gerçekleşeceğini dile getirmişlerdir. Ancak katılımcıların büyük bir kısmı temanın programda ilk sırada işleniyor olmasını doğru bulmadığını; bunun sebebini ise öğrencilerin bu dönemde gerekli bilişsel olgunluğa erişmediği ve hazır bulunuşluklarının yetersizliği yüzünden konuları yeteri kadar anlayamadıkları şeklinde açıklamışlardır. Bu bulgularla ilgili birkaç katılımcı ifadesi aşağıdaki gibidir:

E6: “Zaten önce nokta başlar sonra işte doğru, doğru parçası, ışın, ondan sonra gidiyor. Gerçekten güzel işleniş yönünden (...) Ama çocuğun hayal gücünde biraz sıkıntı yaşıyoruz. Mesela birinci tema bittikten sonra ikinci temaya geçtiğimizde rakamlar geliyor ya birazcık daha matematiği anlamaya başlıyorlar. Daha çok sevmeye başladılar, çünkü önceden olan bilgiler var toplama çıkarma yaptık vesaire. Ben şunu diyorum keşke önce sayılardan başlasaydık şöyle bir yavaş yavaş çocuklarımızı okula alıştırsaydık sonra geometri ile gitseydik daha başarılı olacağını düşünüyorum.”

K7: “O işlenişe bayıldım. Yani hani noktadan başlayıp daha geniş bir kapsama gitmesi, çocuklara bunu sorgulatmamız, fark ettirmemiz, hissettirmemiz müthiş. (...) Ama bence bu sıra farklı olabilir. Yani normal işlemsel konularımız başta sonrasında geometri geliyor, yine o şekilde devam edilebilirdi.”

E4: “Geometrik şekiller teması 5. sınıflar için erken bir müfredat girişi oldu. Çünkü öğrencilerin bir kısmı el göz koordinasyonu, el kasları düzgün çalışmadığı için geometrik şekilleri çizmede ve bunlarla ilgili yorum yapmadı zorlandılar. (...) Yani bir çocuk pergel tutamadı, bir başkası gönyeyi tutamadı, bir başkası cetveli kaydırdı. Yani birinci konu için çok erken bir konu. Belki 5. sınıfın sonlarına doğru yapılsaydı daha verimli olabilirdi diye düşünüyoruz.”

Tema kapsamında nokta, doğru-doğru parçası, ışın, dikme; açılar, üçgen, çember, çokgen gibi konuların yer aldığı katılımcı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. TYMM kapsamında 5. sınıf seviyesinde ilk defa işlenen iç-ters açı kavramının özellikle bu sınıf seviyesinde öğrencileri çok zorladığı ve katılımcı öğretmenler tarafından konunun sınıf seviyesine uygun olmadığı dile getirilmiştir. Bu konu ile ilgili bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

K1: “Özellikle tümler bütünler açıları. Yani yazılıda en az yapılan tümler bütünler komşu açı bunlardı. Ters açı bunlar da çok zorlandılar (...) Normalde 7 sınıftaydı ya zaten. O yüzden 5’te zorlanılmış yani erken olan bir konu olmuş fazlasıyla.”

Yenilenen program kapsamında hazırlanan ders kitabının katılımcılar tarafından oldukça beğenildiği, içerisindeki etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde sunulduğu fakat pekiştirme ve ölçme değerlendirme yönünden bazı eksikliklerinin olduğu, bunun giderilmesi için daha çok pekiştirme ve değerlendirme sorularının konulması gerektiği ifade edilmiştir. Bu bulguları destekleyici katılımcı görüşlerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

E6: “Ben şunu söyleyeyim: 32. yılımda çalışıyorum, ilk defa mükemmel bir kitapla karşı karşıya kaldık devlet kitabı yani (...) Bir nevi akıllı defter tadında olmuş. (...) Sadece bir eksiği var: keşke biraz daha örnekler daha fazla olsaydı. Bizim öğrencilerimize işte evde çözebilmeleri için, tekrar edebilmeleri için, örnek verilmemiz için çok önemli.”

E2: “Ders kitapları geçen senelere göre çok güzel. Etkinliklerin cevapları verilmemiş, öğretmene bırakılmış, dersi içerisinde birlikte yapılıyor, harika. Ama daha fazla benim tekrar yapabileceğim test unsurunun mutlaka olması lazım kalıcılığı sağlamak adına.”

Geometrik Şekiller Temasının Eğitim Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere güncel Matematik Dersi 5. Sınıf Öğretim Programı’ eğitim durumlarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Alınan cevaplar Tablo 5’teki gibi kategorileştirilmiştir.

Tablo 5

Eğitim Durumlarına İlgili Bulgu Kodları

Kategori	Alt Kategori	Kod
Eğitim Durumları	Araç ve Yazılım Kullanımı	Geometriyi somutlaştırma çalışmaları Geometrik araç kullanımı Matematik yazılımlarının kullanılması Öğrenci deneyimi Öğretmenin matematik yazılımı deneyimi olmaması
	Tema Konularının Öğretimi	Nokta-doğru-doğru parçası-ışın öğretimi Çember öğretimi Açı öğretimi İnşa tabanlı öğretim Temaya karşı öğrenci motivasyonu Zamanın yetersiz olması Sınıf mevcudunun etkileri
	Öğretim Süreci	Kalıcılık için pekiştirmenin yetersiz kalması Konular arası bağlantının kurulamaması Temalar arası bağlantı sorunu Fırsat eşitsizliği

Katılımcı öğretmenler, 5. sınıf geometrik şekiller temasını ders içerisinde işlerken cetvel, gönye, açıölçer, pergeli gibi çeşitli geometrik araçlar ile matematiksel yazılım kullanımı içeren bolca etkinliğe programda yer verildiğini ifade etmişlerdir. Bu noktada öğrencilerin aktif bir şekilde araç kullandıkları, bu

konuda yeni beceriler edindikleri, bu becerileri kazanırken de bazen zorlandıkları yine katılımcı öğretmenler tarafından ifade edilen durumlardır. Bu açıklamaları destekleyecek birkaç öğretmen görüşü aşağıdaki gibidir:

K1: “Somut araç-gereç kullandım kesinlikle. Gönyeyi, pergeli, cetveli hepsini kullandım [...] Kendim uygulamalı olarak çocuklara tahtada yaptırttım. Yani kendileri o dinamik yazılımı kullanarak yaptılar. Kitabın sonunda EBA etkinlikleri de vardı, dinamik yazılıma yönlendiriyordu, onlar güzeldi.”

K8: “İletkimizi götürdük, pergelimizi götürdük burada. Pergeli hiç görmeyen çocuklar vardı mesela. Bununla nasıl çizim yapacağız öğretmenim? Yani aslında çok muazzam şeyler öğrendiler. Pergelle ölçüm yapmayı öğrendiler mesela. Yani işte pergelin açıklığından yararlanarak ölçmeyi öğrendiler.”

K11: “Zorlandılar, özellikle pergel kullanırken. Pergelin sabitleme noktasını sabitlerken çok zorlandılar. Bir elleri ile o sabit noktayı tutup bir elleriyle öbürünü çevirmeye çalıştılar. Açılölçer kullanımında da zorlandılar. Açılölçer kullanırken de açılölçerin iki yönlü olmasından dolayı açılar belirlemede zorlandılar.”

Araştırmanın katılımcıları tema kapsamında verilen konuları, öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde daha oyun ve etkinlik temelli bir şekilde programda işlendiğini belirtmiş, özellikle bazı konuların hem kendilerinin hem de öğrencilerin eğlendiklerini, ancak belli bir zaman geçtikten sonra bazı öğrencilerin etkinlikleri ders olarak değil de oyun olarak görmesi sebebiyle sıkıldığını dile getirmişlerdir. Bu bulguları destekleyecek birkaç katılımcının ifade aşağıdaki gibidir:

E6: “Mesela üçgenlerin iç açıları toplamı ile ilgili bir etkinliğimiz vardı çok güzeldi. Yani yıllardan beri yapıyorduk ama şimdi programa da konmuş, güzel oldu.”

K12: “Çemberin temel elemanları ile ilgili böyle işte merkezde ben durup işte kollarımı açıp böyle etrafa çocuklar dizerek drama yöntemi gibi bir yöntemi kullanarak (etkinliği yaptık). (...) Çok güzeldi. Böyle şeylerde eğlendiler.”

E9: “(...) Çocuklar sıkıldı. Yani o çocuklar “artık biz işlem yapmayacak mıyız? Problem çözmeyecek miyiz?” hani bu tür şeyler sormaya başladılar. “Yani biz hep böyle çizecek miyiz? Ya bize problem sormayacak mısınız hocam?” diye. Ya böyle serzenişte bulunan öğrencilerimiz de oldu.”

Katılımcı öğretmenler, öğretim sürecinde özellikle üçgen kavramının çemberler üzerinden inşa edilmesi sürecinde zorlandıklarını, bazı konular arasında yeteri kadar bağlantının kurulamaması yüzünden öğrencilerin kavramları yeteri kadar kavrayamadıklarını, tema konuları için programda verilen sürenin yetersiz kaldığını, geometrik şekiller temasının ardından sayılar ve nicelikler temasının gelmesi ondan sonra da geometrik niceliklerin gelmesinin geometri konularında bir bölünmeye sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulguları destekleyici öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

K3: “Orada çok zorlandılar açıkçası. Ama yani yeterli tekrar ve görsel şeylerle gayret net anladılar. En çok zorlandığım kısım bu arada oydu. O çemberlerin yarıçapından işte üçgenlerin kenar bağlantısını çözme işi biraz bizi zorladı açıkçası.”

K14: “Mesela o çocuk onu orada, o noktaları hani sonuçta bir çizgi haline getirecek kadar doldurmak için epeyce bir vakit harcıyor. (...) Etkinlikler, o geometri konularının o uygulama kısımları çok vakit kaybettiren şeyler. Mesela işlemlerde o kadar vakit kaybı olmuyor belki. Ama geometrik kavramlar konusunda daha çok vakit kaybı oluyor.”

E5: “Şöyle bir durum var; geometriye başladık geometrik kavramları verdik, işte geometrik şekilleri gösterdik. (...) Sonrasında sayılara geçtik. Sayılardan tekrar bu sefer geometriye tekrar dönüş yaptık. Aslında orada bir kopukluk olmuş gibime geldi benim.”

Geometrik Şekiller Temasının Ölçme-Değerlendirmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere TYMM Matematik Dersi 5. sınıf Öğretim Programının ölçme-değerlendirmesine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Alınan cevaplar Tablo 6’daki gibi kategorileştirilmiştir.

Tablo 6*Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Bulgu Kodları*

Kategori	Alt kategori	Kod
Ölçme Değerlendirme	Ölçme Değerlendirme Uygulamaları	Ölçme ve değerlendirme kaynakları Öğretmenin değerlendirme süreci Yazılı sınav uygulamaları
	Ölçme Değerlendirme Sorunları	Temanın ölçme ve değerlendirme belirsizliği Tema ile merkezi sınavlar arası uyumsuzluk Program ve ortak sınav uyumsuzluğu Ölçme değerlendirmenin yeteri kadar yapılamaması

Katılımcı öğretmenler, MEB'in yayımlamış olduğu örnek soruların; boşluk doldurma, açık uçlu, test gibi farklı tiplerde olduğunu, bu değerlendirme formlarını genel anlamda beğendiklerini, yeterli bulmadıkları kısımlar olduğunda da ekstra kaynaklar kullanarak ölçme değerlendirme uygulamaları yaptıklarını, programa dâhil edilen öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinin de öğrencilerin yaşları itibarıyla bu değerlendirmeleri çok anlayamadığından yeteri kadar sınıf içinde uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguları destekleyecek öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

E10: “Bakanlığın da paylaştığı çalışma kağıtları gayet güzel bu seneye özgü çıkartılar, beğeniyorum.”

K11: “Çocuklar (...) ilk kez karşılaştıkları için akran değerlendirmesi ile, ne yapacaklarını bir türlü anlayamadılar. Seni değil, arkadaşını değerlendireceksin diyorum “hocam nerden bileyim ben bunun ne yaptığını” falan diyor. O da çok verimli olmadı açıkçası akran değerlendirmesi.”

Geometrik şekiller konusunun dâhil olduğu 1. dönem 1. yazılı sınavlarının, ilk defa birebir öğrencilerin sınav esnasında ölçüm yapmasını gerektirecek şekilde hazırlanan bir sınav olduğu; verilen doğru parçasına eş doğru parçası çizme, açı ölçme, yarıçapı verilen bir çemberi oluşturma, çokgen çizimleri gibi çeşitli sorular içerdiğini katılımcı öğretmenler ifade etmiştir. Bu bulgular ile ilgili birkaç katılımcının görüşü şöyledir:

E6: “Sınavları ilk defa bu sene hayatımızda ölçüm yaparak yani cetvel pergeli kullanarak yaptık”

E9: “(...) İşte mesela açı çizmesini istedik veya açığı verdik bunu pergelle, açı ölçer kullanarak kaç derece olduğunu ölçün diye öyle sorular sorduk. Yani aslında bilfiil o cetvel takımını kullandı çocuklar. Mesela bir doğru parçası verdik buna eş bir doğru parçası çiziniz (dedik). İşte yarıçapı 5 santim olan bir daire çiziniz gibi, hani böyle çocuğun pergeli cetveli kullanabileceği sorular sorduk aslında bakarsanız.”

Araştırma katılımcıları, öğrencilerin geometrik şekiller temasında edinmeleri gereken öğrenme çıktılarının kazanılıp kazanılmadığının tespit edilmesinin zor olduğunu; tema kapsamında yenilenen öğretim programının öğrencileri değerlendirirken geometrik çizim ve ölçüm becerileri üzerinden değerlendirse de merkezî sınavlarda bunun gerçekleştirilmesinin yine zor olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin K11: “Mesela ben şöyle bir zorlukla da karşılaştım: Başarı seviyesini ölçmem çok zordu. (...) Çünkü sürekli ölçüm yaptığımız için çocukların hangi seviyede olduklarını maalesef tespit etmem çok zor oluyordu.” şeklinde açıklamasıyla öğrencilerin eriştikleri becerileri değerlendirmede zorluk yaşadığını belirtmiştir. Bir diğer katılımcı E6: “Şimdi bize endişeye süren şu var: bu çocuklar eğer 3 yıl sonra LGS'ye girerlerse – ki LGS'de böyle ölçüm olmayacak- şimdi bu nasıl bir sorun yaratır bunu bilmiyorum.” yorumunda bulunarak temanın, merkezi sınavlarla entegrasyonunda birtakım sorunların meydana gelebileceğine işaret etmiştir.

Katılımcı öğretmenler, MEB'in ortak sınav sisteminin TYMM Matematik Dersi 5. Sınıf Öğretim Programı ile çeliştiğini, akademik düzeyleri farklı olan öğrencilerin değerlendirilmesinde birtakım sıkıntılar doğurduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin K12: “Şimdi bizim okulumuzda bir tane yabancı dil sınıfı var 5'lerde. Dört tane de normal sınıfımız var. Yabancı dil sınıfı ile normal sınıflarımız arasında neredeyse dağlar kadar farklar var öğrenci başarısı anlamında. Biz ortak sınav yapmak durumunda kalıyoruz. Ortak sınav yaparken de en düşük seviyeli öğrencimizi baz alarak yapmak durumunda kalıyoruz. (...) Ortak sınav ayrı sınıf seviyelerinde uygulandığında çok sıkıntı yaşıyoruz. Yabancı dil sınıfındaki çocukların hepsi 100 alırken diğer tarafta çeşitlilik fazla” şeklinde görüşünü belirterek farklı akademik düzeyde öğrencilerin değerlendirilmesinde ortak sınavları uygun bulmadığını ifade etmiştir.

Geometrik Şekiller Temasının Verimliliğinin Artırılmasını Sağlayacak Adımlara İlişkin Öğretmen Görüşleri ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere TYMM Matematik Dersi 5. SınıfÖğretim Programı'nın geometrik şekiller temasında verimliliğinin artırılması için neler yapılabileceği sorulmuştur. Alınan cevaplar Tablo 7'deki gibi kategorileştirilmiştir.

Tablo 7

Verimliliğe İlişkin Bulgu Kodları

Kategori	Alt kategori	Kod
	Destekleyici Kaynak ve Uygulamalar	Dışarıdan destek alınması Öğrencilere ek kaynak Öğretmenlere ek kaynak Hizmet içi eğitim verilmesi
Verimlilik	Öğretim Uygulamalarına Tavsiyeler	Bireysel/bölgesel farklılıkların dikkate alınması Etkinliklerin niteliklerinin artırılması Öğretme sürecinin yeniden düzenlenmesi Öğretmenlerin dijital araçlarda kendini geliştirmeleri Programın sadeleşmesi gerektiği Süre artırımı

Katılımcı öğretmenler, programın geometrik şekiller temasında verimliliğinin artırılmasında öğrencilere pekiştirme yaptırabilecekleri ek kaynak bir kitabının verilmesinin etkili olabileceği, özellikle tema kapsamında sıkça matematik yazılımı kullanımı vurgusu yapıldığı ve ders kitaplarına da bu içerikler olduğu için öğretmenlere bu yazılımlara yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenebileceği, öğretmenlere öğretmen el kitabı şeklinde tema etkinlikleri zenginleştirici uygulamaların ve yönergelerin yer aldığı ek bir kitabın oluşturulmasının oldukça faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Örneğin E10: “Kesinlikle bir ek çalışma kitabı yapılmalı. Çünkü internette herkes bakamıyor (örnek sorulara)ve ekrandan olmuyor. Biraz önce demiştim ya çalışma kâğıtları

var (MEB'in yayımladığı) çok güzel, fakat herkes çıktı alamıyor. Geometride çizmesi gerekiyor, ekranda çizemediği için (öğrenci) pek yardımcı olmuyor.” şeklindeki görüşüyle öğrenciler için muhakkak bir çalışma kitabının olması gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırma katılımcıları, programın geometrik şekiller temasının verimliliğinin artırılması için öğretmenlere daha çok dijital araç sağlaması gerektiğini, programda bahsedilen matematik yazılımlarına yönelik hizmet içi eğitimlerinin verilmesiyle ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

K8: “Öğretmenlere yüz yüze olacak şekilde hizmet içi eğitimler verilmesi gerekiyor dinamik geometri yazılımları için.”

K11: “Aslında şey olabilir: Ben dijital araç ararken, bulurken sıkıntılar yaşadım. Millî Eğitim bu konuda kendi ürettiği dijital araçlarla bize yardımcı olabilir mesela, kullanımı kolay. Ya da bir dijital araç oluşturup bunun kullanımıyla ilgili bir eğitim yayınlayıp bize yardımcı olabilir”

TYMM Matematik Dersi Öğretim Programı 5. sınıf geometrik şekiller teması için verimliliğin artırılmasında katılımcı öğretmenler bireysel/ bölgesel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini, kitap içerisinde yer alan bazı etkinliklerin daha nitelikli hale getirilmesi gerektiğini, öğretim süreci için işleniş sırasında değişikliğe gidilip süreci yapılandırarak öğrencilerin temanın konu ve kavramlarının daha net anlayabilecekleri hâle getirilmesini, özellikle ders süresinin tema kapsamında yer alan etkinliklerin tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için artırılması gerektiği araştırmaya katılan öğretmenler tarafında ifade edilmiştir. Bu bulguları destekleyici öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir: E4: “Öğrencilerin yaşadığı bölgeyi inceleyerek oluştursunlar bu programı. Bu program Türkiye genelinde oluşturuldu yani belki buralarda nesnel durum öğrencilerin biraz daha akademik eğitimde yeterli olduğunu gösteriyor ama, başka yerlerde bu böyle değil (...) Bölge bölge bir pilot uygulama yapılması bence daha uygundu.”

K12: “Etkinliklerin zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Özellikle onların beceri anlamında geliştirilmesi için.”

K13: “Eğer geometrinin tamamını anlaşılması isteniyorsa ikinci döneme tamamen bırakabilir. Mesela başladı nokta, doğru vesaire çember, kare dikdörtgen diye devam ederken sonra alan bütünlüğü ile devam eder. Çocuk en azından geometrik şeklin nereden geldiğini anlar.”

E4: “Programın verimliliği şöyle artırılabilir: bu derse(matematik) teorik ek bir ders getirilmeli. Yani mesela 5 saat matematikse 2 saatte matematik uygulama gibi bir ders koyacak ki ben bu programın etkinlik kısmını orada uygulayabileyim. Sadece etkinlik yapacağım için çocuk hem rahat bir ortama taşısın kendini hem de malzemedir getir götür sıkıntı yaşamazsın.”

Tartışma

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler TYMM Matematik Dersi Öğretim Programı’nın geometrik şekiller temasının felsefi yaklaşımını genel anlamda olumlu karşılamaktadır. Öğretmenlerin programa yönelik “gündelik hayata entegrasyon” ve “öğrenci merkezli yaklaşım” vurgularının, yapılandırmacı öğrenme teorisiyle uyumlu olduğu görülmektedir (Fosnot & Perry, 2005). Bu durum, öğretmenlerin programa yönelik teorik anlayışlarının güncel eğitim yaklaşımlarıyla paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bozkurt vd., (2021) de yapmış oldukları araştırmada benzer şekilde değişen programlarla birlikte, ortaya konulan yeniliklerle öğretmen algılarının uyumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak programın felsefesine yönelik bu olumlu yaklaşım, uygulamadaki bazı problemleri ortadan kaldırmamaktadır. Nitekim araştırma bulguları, öğretmenlerin program hedeflerini anlama konusunda zorluklar yaşadığını göstermektedir. Bu durum, müfredat reformlarında sıkça karşılaşılan “uygulama boşluğu” (implementation gap) problemiyle örtüşmektedir (Fullan, 2007). Öğretmenlerin “gizil amaca ulaşamama” ifadeleri, etkinlik temelli öğrenme yaklaşımlarında öğrenme hedeflerinin netliğinin önemini vurgulamaktadır (Stein & Smith, 1998). Nitekim bu anlayış farkı, programın en temel yapısal tercihlerinde dahi kendini göstermektedir.

Uygulamadaki en temel eleştirilerden biri, geometrik şekiller temasının programın ilk sırasında yer almasıdır. Geometrik şekiller temasının programda

ilk sırada yer almasının doğru bulunmadığı; bunun sebebinin ise öğrencilerin bu dönemde yeterli bilişsel olgunluğa ve hazırbulunuşluğa sahip olmamaları nedeniyle geometrinin soyut konularını yeterince anlayamamalarıyla ilgili olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, Akşan-Kiliçaslan ve Baki'nin (2021) bazı geometri konularının yeteri kadar anlaşılmasının sebebinin öğrencilerin hazırbulunuşluk eksikliğine bağladığı çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Teorik açıdan bakıldığında, geometri öğretiminde her ne kadar temel kavramlara erken yaşta maruz kalmak faydalı olsa da, öğrencilerin somut ve görsel temsil dönemini içselleştirdikten sonra soyut temsil dönemine geçtiği (National Mathematics Advisory Panel, 2008) düşünüldüğünde, temanın öğrencilerin bilişsel olarak daha gelişmiş oldukları bir dönemde ele alınmasının daha uygun olacağı görülmektedir.

Öte yandan, öğretmenlerin tema içi akışı takdir etmeleri, sarmal müfredat yaklaşımının (Bruner, 1960) geometri öğretimindeki etkililiğini desteklemektedir. Noktadan başlayarak üst düzey geometrik kavramlara doğru ilerleyen yapı, Van Hiele teorisinin önerdiği hiyerarşik düşünme düzeyleriyle uyumludur. Ancak temanın genel yapısına yönelik bu olumlu görüş, içerikte yer alan bazı konuların sınıf seviyesine uygunluğuna dair eleştirileri de beraberinde getirmektedir. Nitekim araştırmada 5. sınıf seviyesinde ilk defa işlenen iç-ters-komşu-tümlemler-bütünler açısı kavramlarının bu sınıf seviyesinde ele alınmasının öğrenci için uygun bulunmadığı ifade edilmiştir. Özcan-Baş'ın (2023) çeşitli ülkelerin ortaokul matematik programlarını karşılaştırdığı çalışmada bu açı türlerinin genellikle 7. sınıfta ele alındığını belirtmesi, araştırmadaki eleştirilerin haklılığını desteklemektedir.

Programın yapısal bütünlüğüne ilişkin eleştiriler, sadece konuların sınıf seviyesine uygunluğuyla sınırlı kalmamaktadır. Bir diğer önemli eleştiri ise geometrik şekiller temasının ardından sayılar ve nicelikler, sonrasında ise tekrar geometrik nicelikler temasının gelmesinin geometri konularında bir bölünmeye sebep olduğu ve bunun da öğrenci başarısını düşürdüğü yönündedir. Nitekim Uğur-Arslan (2015), Türkiye'de geometri konularının fazlaca bölünerek ve ilişkisiz şekilde ele alınmasının geometri başarısını olumsuz etkilediğini bulmuştur. Bu bulgularla çelişiyor gibi görünse de, Altındağ ve Korkmaz (2019) yarıyıllar arasına giren boşluğun öğrencilerin konuları pekiştirmesi için bir fırsat sunabileceğini ifade ederek farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

Yapısal eleştirilerin yanı sıra, programın temel materyallerine ilişkin de önemli eksiklikler dile getirilmiştir. Araştırmanın ders kitabına yönelik bulgularında, etkinliklerin beğenilmesine karşın içerisinde yer alan pekiştirme uygulamaları ve değerlendirme süreçlerinin eksikliği vurgulanmıştır. Gökalp ve Köksaldı (2019) yapmış oldukları çalışmada da benzer sonuçlara ulaşmış, öğretmenlerin öğrenci kitaplarında pekiştirmeye yönelik eksikliklerin olduğunu bu yüzden de ek kaynak kullanımına yönelmek durumunda kaldıklarını tespit etmişlerdir.

Ders kitabındaki materyal eksikliği, öğretmenlerin geometrik araç ve teknoloji kullanımına yönelik deneyimlerinde de farklı bir boyutta kendini göstermektedir. Öğretmenlerin geometrik araç ve teknoloji kullanımına yönelik deneyimleri, çelişkili bir tablo çizmektedir. Bir yandan öğrencilerin somut manipülatiflerle çalışmasının olumlu etkilerine değinilirken, diğer yandan araç kullanımında yaşanan zorluklar vurgulanmaktadır. Bu durum, Teknoloji Kabul Modeli (Davis, 1989) çerçevesinde, algılanan kullanım kolaylığının teknoloji entegrasyonundaki kritik rolünü göstermektedir. Bu noktada, programda matematik yazılımı kullanımının sıkça dile getirilmesi ancak öğretmenlerin bu konuda yeterli desteği alamadıklarını ve hizmet içi eğitim ihtiyacı duyduklarını belirtmeleri dikkat çekicidir. Nitekim Topçu ve Masal (2020) ve Yıldız ve Arpacı (2024), matematikte teknoloji kullanımının bir zorunluluk hâline geldiğini ve bunun için öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPACK) çerçevesinde (Mishra & Koehler, 2006) desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen niteliklerinin, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını etkilediği (Saenz vd., 2023) ve sürekli mesleki gelişimin (Guskey, 2002) önemi düşünüldüğünde, program yapımcıların bu hizmet içi eğitim taleplerini dikkate almaları gerekmektedir.

Programın gerektirdiği pedagojik yaklaşımlar, sınıf içi pratiklerde önemli zorluklarla karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin "inşa tabanlı öğretim" deneyimleri, sosyal yapılandırmacılık teorisiyle uyumlu görünmektedir (Vygotsky, 1978). Ancak süre yetersizliği ve sınıf mevcudu gibi pratik engeller, ideal öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmesinde önemli kısıtlar oluşturmaktadır. Bu bulgular, eğitim reformlarında "makro" ve "mikro" düzey faktörlerin birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Cohen & Ball, 1990). Benzer bir ikilem, değerlendirme sürecinde de yaşanmaktadır. Öğretmenler, performans tabanlı değerlendirme yaklaşımlarını benimseme konusunda istekli olsalar da, araştırmabulguları, öğretmenlerin performanstabanlı değerlendirmeyaklaşımlarını

benimseme konusunda istekli olduklarını, ancak pratik uygulama sürecinde zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir. Bu durum, otantik değerlendirme literatürüyle paralellik göstermektedir (Wiggins, 1993). Öğretmenlerin “ölçüm yaparak sınav” deneyimleri, geleneksel test yaklaşımlarından performans değerlendirmesine geçişin zorluklarını yansıtmaktadır.

Değerlendirme sürecindeki bu genel uygulama zorluklarına ek olarak, temanın kazandırılmayı hedeflediği psikomotor becerilere yönelik daha spesifik bir sorun tespit edilmiştir. Araştırmada, geometrik şekiller temasında yoğun bir şekilde beceri öğretiminin -pergel, cetvel, açıölçer kullanımı vb.- güdüldüğü ancak bu becerilerin öğrenciler tarafından ne düzeyde kazanıldığının tespit edilmesinde öğretmenlere yol gösterici bir ölçme değerlendirme kılavuzunun bulunmadığı ifade edilmiştir. Bu konuyla ilgili Jaelani ve Hasbi (2022) ile Nasution ve arkadaşları (2015) özellikle geometri dersinde öğrencilerin uygulanabilir yeteneklerini değerlendirmek için kapsamlı ve bütünlük bir değerlendirme sisteminin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu noktada geometrik şekiller temasına yönelik MEB’in, öğretmenlerin ölçme değerlendirmede kullanılacağı kriterlere ilişkin daha fazla açıklama yapması ve ilgili materyaller üretmesi önemli görülmektedir. Nitekim Güneş vd. (2025) yapmış oldukları araştırmada bu duruma dikkat çekerek öğretmenlerin ilgili temada etkili ölçme değerlendirme yapabilmeleri için MEB tarafından hizmet içi eğitim programları düzenlenebileceğini ifade edilmiştir.

Program reformlarının sürdürülebilirliği, yalnızca sınıf içi dinamiklere değil aynı zamanda reformun ruhunu zedeleyen sistemsel engellere de bağlıdır. Bu engellerin başında, program hedefleri ile merkezi sınavlar arasındaki uyumsuzluk gelmektedir. Bu durum, öğretmenleri kaçınılmaz olarak “test odaklı öğretime” (Au, 2007; Aysel vd., 2020) iterek programın temel felsefesini işlevsiz kılmaktadır. Sistem tarafında hissedilen bu baskı, programın uygulanma sürecinde de kendini göstermektedir. Nitekim programa ilişkin bölgesel hazırlık ve uyarlama planlarının eksikliği (Karataş, 2024), farklı okul türleri ve coğrafyalardaki öğrencilerin ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine yol açarak fırsat eşitsizliğini derinleştirmektedir (Uludağ-Kırçıl & Uluçınar-Sağır, 2025).

İşte bu noktada, araştırmanın bulguları, "yukarıdan aşağıya" (top-down) dayatılan bu sistemsel sorunlara karşı en anlamlı çözümün "aşağıdan yukarıya", yani öğretmenin sesinden geldiğini göstermektedir. Öğretmenlerin,

kendi ihtiyaçlarına göre tasarlanmış zenginleştirici bir "öğretmen el kitabı" (Ahmad, 2022) ve "ek kaynak" (Remillard, 2005) talepleri, yalnızca bir materyal ihtiyacından öte, reform sürecine aktif katılım ve esneklik arzusunun bir ifadesidir. Bu bulgular, programın başarısının, merkezi ve tek tipçi yaklaşımlar yerine, öğretmenlerin uzmanlığına güvenen, onların sesine kulak veren ve bölgesel farklılıkları dikkate alan esnek ve katılımcı bir modelle mümkün olacağını ortaya koymaktadır.

Sonuç

Bu araştırmada, TYMM Matematik Dersi Öğretim Programı 5. sınıf düzeyinde yenilenen “Geometrik Şekiller” temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin programın öğrenci merkezli ve günlük yaşamla ilişkili bir felsefeyi benimsediğini, ancak 5. sınıf öğrencilerinin geometrinin soyut dilini ve bazı yeni kavramları anlamada zorluklar yaşadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Tema içeriğinin mantıksal sıralaması olumlu bulunmakla birlikte, programdaki ilk tema olmasının öğrencilerin hazırbulunuşlukları açısından uygunluğu sorgulanmış; ders kitabının genel olarak beğenilmesine karşın pekiştirme ve değerlendirme açısından ihtiyaçlarının sürdüğü belirtilmiştir. Öğretim sürecinde somut araçlar ve yazılımların kullanımının teşvik edildiği, etkinlik temelli derslerin ilgi çektiği ancak bazı kavramların öğretiminde, konular arası bağlantıların kurulmasında ve ayrılan sürede sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir. Son olarak, ölçme değerlendirme yaklaşımlarındaki yeniliklerin fark edildiği, ancak uygulamada belirsizlikler, merkezi sınavlarla uyum endişeleri ve yeni yöntemlerin (örneğin, öz değerlendirme) tam olarak hayata geçirilememesi gibi güçlüklerin altı çizilmiştir.

Öneriler

Mevcut araştırma sonuçları doğrultusunda;

- Geometrik şekiller temasının müfredatın başlangıcında yer alması yerine, öğrencilerin matematiksel önbilgilerini pekiştirdikten sonra, örneğin ikinci dönemde veya daha ilerleyen bir zamanda ele alınması önerilmektedir.
- 5. sınıf seviyesi için zorlayıcı bulunan iç-ters açısı gibi konuların müfredattaki yeri gözden geçirilerek farklı düzeylere aktarılması düşünülmelidir. Bu tür soyut kavramlar, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun hale getirilmelidir.

- Ders kitaplarının içerdiği etkinlikler genel olarak beğenilse de, pekiştirme ve ölçme değerlendirme sorularının artırılması gerekmektedir.
- Geometrik araçların (cetvel, gönye, pergel vb.) ve dinamik geometri yazılımlarının kullanımına yönelik etkinliklerin artırılmasına devam edilmelidir. Öğretmenlerin bu araçları etkin kullanabilmeleri için gerekli eğitim ve destekler sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin yeni müfredattaki öğrenme çıktılarını ve hedefleri tam olarak anlayabilmeleri için kapsamlı ve net açıklamalar içeren kılavuzlar veya eğitimler sunulmalıdır. Öğretmenlerin ne tür davranışlar beklediği konusunda netlik sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme becerilerini geliştirmeleri için yaşlarına uygun ve anlaşılır yönergelerle desteklenmiş uygulamalar teşvik edilmelidir. Bu değerlendirme yöntemlerinin etkinliğini artırmak için öğrencilere rehberlik edilmelidir.
- Müfredat ile merkezî sınavlar arasındaki uyumsuzluklar giderilmeli, merkezi sınavların yeni müfredatın felsefesini ve öğrenme çıktılarını yansıtacak şekilde revize edilmesi önerilmektedir.

Extended Summary

Introduction

Mathematics education serves as a cornerstone of intellectual development, equipping individuals with essential cognitive competencies such as critical thinking, analytical skills, logical reasoning, problem-solving abilities, and spatial awareness (Bush, 2019; Findell et al., 2001). These skills are not only crucial for individual academic and professional success but also serve as fundamental drivers of societal innovation and national progress in an increasingly complex and technology-driven world. This imperative has consistently positioned mathematics education as a continuous focal point for policymakers and educators globally, sustaining efforts to enhance educational quality. Geometry, a significant sub-discipline of mathematics, plays a critical role in developing students' spatial reasoning capacities, enabling them to perceive phenomena in their surroundings from a multi-dimensional perspective, and internalize an analytical thought systematic. This domain, which deals with the properties and relationships of points, lines, surfaces, solids, and

three-dimensional objects, provides a fundamental lens for understanding and interpreting the physical world. Geometrical experiences foster students' spatial reasoning and visualization skills, which are indispensable in their daily lives and various professions, particularly in STEM fields critical for economic development and innovation. In recent years, within the framework of the 'the Century of Türkiye Education Model', a new mathematics curriculum has been developed in Turkey. This program represents a paradigm shift, particularly in the domain of geometry, by adopting more discovery-based, student-centered, and application-oriented approaches.

These reforms aim to help students understand abstract concepts through concrete experiences and relate them to daily life. However, the success of curriculum reforms largely depends on the perceptions, experiences, and challenges faced by the teachers who implement them in the classroom. the geometric shapes theme within the new 5th-grade mathematics curriculum. Understanding how teachers view the new program, what difficulties they encounter in the teaching process, and their expectations regarding assessment methods will provide valuable insights for future curriculum development and implementation processes.

Methodology

This research employed a qualitative case study design to gain an in-depth understanding of teachers' views and experiences concerning the geometric shapes theme. A case study allows for an in-depth examination of a specific phenomenon or situation within its natural context. The participants of the study consisted of 14 mathematics teachers selected through a purposeful sampling method from different schools of Türkiye and with varying years of experience. Purposeful sampling allows the researcher to select individuals who can provide the most relevant information to the research questions. Data were collected through semi-structured interviews. Semi-structured interviews allow for flexibility in exploring new topics that emerge during the interview, in addition to pre-determined questions, enabling participants to express their in-depth views. The interviews were structured around research questions covering teachers' general thoughts on the geometric shapes theme, their views on the content and learning outcomes in the curriculum, their experiences with recommended educational activities, their evaluations of textbooks and materials, and finally,

their perspectives on assessment methods. The collected data were analyzed using descriptive analysis, a qualitative data analysis method. Descriptive analysis involves systematically describing, classifying, and interpreting the obtained data to reveal themes and patterns. This analysis process allowed for a detailed understanding and interpretation of teachers' perspectives.

Findings

The findings of the study show that teachers tended to express a generally positive orientation toward the newly developed 5th-grade mathematics curriculum, particularly its adoption of a student-centered, inquiry-based, and real-life oriented instructional philosophy. Many teachers felt that this approach has the potential to make mathematical ideas more meaningful and accessible to students by situating content in contexts they can relate to.

Nevertheless, teachers also emphasized that 5th-grade students frequently encounter challenges when engaging with the abstract language of geometry and with several new or unfamiliar concepts introduced in the curriculum—such as alternate interior angles. These challenges were seen as indicative of a possible misalignment between students' cognitive developmental levels and the degree of abstraction embedded in the new geometry expectations.

In addition, while teachers generally regarded the internal structure and sequencing of the geometric shapes theme as logical and pedagogically sound, they raised concerns about its placement as the first theme in the program. Several teachers questioned whether students, at the very beginning of the school year, possess sufficient foundational mathematical understanding to effectively engage with a content area that is perceived as conceptually demanding. According to them, starting with geometry may risk overwhelming students who have not yet re-established core mathematical skills following the transition to upper elementary grades.

Teachers also evaluated the accompanying textbook, noting that it included a variety of engaging and meaningful activities intended to support student learning. Although these activities were appreciated, teachers consistently pointed out certain limitations, particularly regarding the quantity and depth of reinforcement tasks and assessment items. They felt that the materials did not always provide adequate opportunities for students to consolidate what they had learned or demonstrate their understanding in a systematic way.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The findings of this study clearly indicate that while mathematics teachers generally viewed the philosophy of the newly developed 5th-grade mathematics curriculum positively, they encountered various challenges in its implementation. Teachers' experiences revealed the need for improvements in certain aspects of the curriculum. In light of the findings, comprehensive improvements are recommended regarding the placement of the geometric shapes theme in the curriculum, the timing of teaching abstract concepts, the content of textbooks, technology integration, and assessment methods. Specifically, the geometric shapes theme should be addressed at a time more suitable for students' cognitive development levels and through more concrete approaches. Enriching textbooks with more reinforcement and assessment activities would help teachers utilize instructional materials more effectively.

Furthermore, providing comprehensive and continuous professional development support for teachers is of paramount importance. This support should help teachers adopt new pedagogical approaches, effectively utilize modern educational technologies such as dynamic geometry software, and implement alternative assessment methods in the classroom. Addressing the inconsistencies between the curriculum and central examinations will encourage teachers to align their instruction and assessment with the curriculum's objectives. Finally, greater involvement of teacher perspectives in curriculum development processes will contribute to making programs more responsive to classroom needs and enhancing their implementation success. The realization of these recommendations will contribute to improving the quality of mathematics education in Türkiye, thereby increasing students' interest and achievement in geometry.

Teşekkür: Verilerin analizi sürecinde yapılan tartışmalara katkılar sunan Doç. Dr. İbrahim ÇETİN’e teşekkür ederiz.

Yazar Katkıları: Birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunun 07/02/2025 tarihli 2025/71 No.lu kararı ile yürütülmüştür.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, çalışmada üretken yapay zekâ araçları ile makale yazımını gerçekleştirmediler.

Kaynakça

- Adams, J., Resnick, I., & Lowrie, T. (2023). Supporting senior high-school students' measurement and geometry performance: Does spatial training transfer to mathematics achievement? *Mathematics Education Research Journal*, 35(4), 879-900.
- Ahmad, S. (2021). Geometry learning with Indonesian realistic mathematics education approach. *Elementary School Journal*, 11(4), 393-405.
- Akşan-Kiliçaslan, E. & Baki, A. (2021). Öğretim programında öngörülen değişime ilişkin matematik öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 197-243. <https://doi.org/10.29299/kefad.768059>
- Altındağ, A., & Korkmaz, H. (2019). Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 463-501. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/908720#page=11.55>
- Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Felsefi Temelleri: Ontolojik, Epistemolojik ve Aksiyolojik Bakış Açılarından Bir Değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121-145. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267.
- Aysel, T., O'shea, A., & Breen, S. (2020). Students' Attitudes to Mathematics Learning and Assessment in Turkey and Ireland. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 7(1), 26-38.
- Birgin, O., Tutak, T., & Türkdogan, A. (2009). Primary school teachers' views about the new turkish primary school mathematics curriculum. *Education Sciences*, 4(2), 270-280.
- Bozkurt, E., Küçükakın, G. & Öksüz, H. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin reform programlarına ilişkin algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 833-847. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-882886>

- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bulut, M. (2007). Curriculum reform in Turkey: A case of primary school mathematics curriculum. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education*, 3(3), 203-212.
- Bush, S. B. (2019). NCTM's *Catalyzing Change in High School Mathematics: Our Role in the Middle*. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 24(5), 290–294. <https://doi.org/10.5951/mathteacmiddscho.24.5.0290>
- Bümen, N. T., & Holmqvist, M. (2022). Teachers' sense-making and adapting of the national curriculum: a multiple case study in Turkish and Swedish contexts. *Journal of Curriculum Studies*, 54(6), 832-851.
- Cohen, D. K., & Ball, D. L. (1990). Relations between policy and practice: A commentary. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3), 331-338.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4th ed.). Sage Publications. <https://books.google.com.tr/books?id=hZ6kBQAAQBAJ>
- Cetinkaya, B. (2012). Understanding Teachers in the Midst of Reform: Teachers' Concerns about Reformed Sixth Grade Mathematics Curriculum in Turkey.. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education*, 8, 155-166. <https://doi.org/10.12973/EURASIA.2012.831A>.
- Charalambous, C. Y., & Hill, H. C. (2012). Teacher knowledge, curriculum materials, and quality of instruction: Unpacking a complex relationship. *Journal of curriculum studies*, 44(4), 443-466.
- Cihan, F., & Akkoç, H. (2023). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması: 2005-2011-2013-2018. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 298-331. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1198797>.
- Clements, D., & Sarama, J. (2011). Early childhood teacher education: the case of geometry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14, 133-148. <https://doi.org/10.1007/S10857-011-9173-0>.

- Coxeter, H. S. M., & Greitzer, S. L. (1967). *Geometry revisited*, Mathematical Association of America.
- Çiltaş, A., Çelik, B., Bilen, N., Yılmaz, K., Doruk, M., & Öztürk, F. (2013). Evaluation of the New Secondary School Curriculum in Turkey from the Point of Mathematical Models and Mathematical Modeling. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 1151-1156. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2013.12.129>.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Davis, E. A. & Krajcik, J. S. (2005). Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational researcher*, 34(3), 3-14.
- Duatepe-Paksu, A., & Ubuz, B. (2009). Effects of Drama-Based Geometry Instruction on Student Achievement, Attitudes, and Thinking Levels. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 272-286. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.272-286>
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Findell, B., Swafford, J., & Kilpatrick, J. (Eds.). (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. National Academies Press.
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2005). *Constructivism: A psychological theory of learning*. Teachers College Press
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gibbs, G. R. (2018). Thematic coding and categorizing. *Analyzing qualitative data* (2nd ed., pp. . 38-55). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526441867.n4>
- Gökalp, M., & Köksaldi, G. (2019). Ortaokul 5. Sınıf matematik programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(16), 218-241.

- Gökçek, T., & Baki, A. (2013). Turkish Mathematics Teachers'Concerns about the CurriculumReform in the First Year ofImplementation. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education*, 9, 177-190. <https://doi.org/10.12973/EURASIA.2013.928A>.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Güneş, İ., Dursun, F. & Alcı, B. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul matematik dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 2, 132-159. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1648231>
- Henderson D., & Taimina D (2005). *Experiencing Geometry: Euclidean and Non-Euclidean with History*. Pearson/Prentice Hall.
- Hohenwarter, J., Hohenwarter, M., & Lavicza, Z. (2009). Introducing dynamic mathematics software to secondary school teachers: The case of GeoGebra. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 28(2), 135-146.
- Incikabi, L., & Uysal, R. (2020). An analysis of Turkey's recent middle school mathematics teaching programs within the context of the learning-teaching processes. In *Handbook of Research on Online Pedagogical Models for Mathematics Teacher Education* (pp. 273-286). IGI Global Scientific Publishing.
- Işık, C., & Kar, T. (2012). İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1-24.
- Jaelani, A. K., & Hasbi, M. (2022). Development of authentic assessment in geometry learning. *Journal Review Pembelajaran Matematika*, 7(1), 1-19.
- Jones, K. (2000). Providing a Foundation for Deductive Reasoning: Students' Interpretations when Using Dynamic Geometry Software and Their Evolving Mathematical Explanations. *Educational Studies in Mathematics*, 44, 55–85. <https://doi.org/10.1023/A:1012789201736>

- Jones, K. (2001). *Spatial thinking and visualisation*. Royal Society.
- Karakuş, M. (2023). Eğitim programının değerlendirme boyutu. *Çağdaş Gelişmeler Işığında Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* içinde (1. baskı, ss. 299-303). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Karpuz, Y., Koparan, T., & Güven, B. (2014). Geometride Öğrencilerin Şekil ve Kavram Bilgisi Kullanımı. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(2), 108-118. <https://doi.org/10.16949/turcomat.16832>
- Konradsen, H., Kirkevold, M., & Olson, K. (2013). Recognizability: A Strategy for Assessing External Validity and for Facilitating Knowledge Transfer in Qualitative Research. *Advances in Nursing Science*, 36(2). https://journals.lww.com/advancesinnursingscience/fulltext/2013/04000/recognizability_a_strategy_for_assessing_external.14.aspx
- Kuzu, O., Toptaş, V., & Göçer, V. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Perspektifinde 2018 ve 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 114-140. <https://doi.org/10.29299/kefad.1545275>
- Lecompte, M., & Goetz, J. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60. <https://doi.org/10.2307/1170272>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Madill, A., Jordan, A., & Shirley, C. (2000). Objectivity and reliability in qualitative analysis: Realist, contextualist and radical constructionist epistemologies. *British Journal of Psychology*, 91(1), 1-20. <https://doi.org/10.1348/000712600161646>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programmat5678Onayli.pdf>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%99RET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Süreç*. <https://tymm.meb.gov.tr/surec>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2013). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage Publications. <https://books.google.com.tr/books?id=p0wXBAAAQBAJ>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Nasution, M., Hayati, R. & Latisma, D. (2015). The development of an authentic assessment in geometric subject which is oriented to problem based learning (PBL). In *The International Conference on Mathematics, Science, Education and Technology (ICOMSET 2015)*.
- National Mathematics Advisory Panel (2008). *Foundations for success: The final report of the National Mathematics Advisory Panel*. U.S. Department of Education.
- Özcan-Baş, A. (2023). *Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanı Bağlamında Türkiye, Singapur, Finlandiya ve ABD 5-8. Sınıflar Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Paker, T. (2021). Durum Çalışması. *Nitel Araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (2. baskı, ss. 124-139). Anı Yayıncılık.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246.

- Rezat, S., Fan, L., & Pepin, B. (2021). Mathematics textbooks and curriculum resources as instruments for change. *ZDM–Mathematics Education*, 53(6), 1189-1206.
- Saenz, M.B., Nandakumar, V., & Adamuti-Trache, M. (2023). A comparative study of high school students' math achievement and attitudes: Do math teacher qualifications matter? *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology*, 11(2), 304-322. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2528>
- Saldaña, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3rd ed.). Sage Publications.
- Sarı, M., & Işık-Tertemiz, N. (2017). The effects of using geometry activities based on Dienes' principles on 4th graders' success and retention of learning. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 1-23.
- Shechtman, N., Roschelle, J., Feng, M., & Singleton, C. (2019). An efficacy study of a digital core curriculum for grade 5 mathematics. *Aera Open*, 5(2), <https://doi.org/2332858419850482>
- Sinclair, N., & Bruce, C. D. (2015). New opportunities in geometry education at the primary school. *ZDM*, 47, 319-329. <https://doi.org/10.1007/S11858-015-0693-4>
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of educational research*, 72(3), 387-431.
- Stein, M. K., & Smith, M. S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(4), 268-275.
- Stein, M. K., & Kaufman, J. H. (2010). Selecting and supporting the use of mathematics curricula at scale. *American Educational Research Journal*, 47(3), 663-693.
- Teuscher, D., Tran, D., & Reys, B. J. (2015). Common Core State Standards in the Middle Grades: What's New in the Geometry Domain and How Can Teachers Support Student Learning?. *School Science and Mathematics*, 115(1), 4-13.

- Topçu, E., & Masal, E. (2020). Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz-Değerlendirme Algılarına Bir Bakış. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 147-167.
- Uğur-Arslan, Z. (2015). Türkiye'nin TIMSS geometri öğrenme alanındaki başarısızlık nedenlerinin karşılaştırmalı program analizleri ve uzman görüşleri ile belirlenmesi. *Journal of International Students*, 9(2), 705-725.
- Uludağ Kırçıl, R., & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Sınıf İçi Yansımaları: Öğretmen Görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 9(1), 24-46. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>
- Van Hiele, P.M. (1986). *Structure and insight: A theory of mathematics education*. Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance*. Jossey-Bass.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayınları.
- Yildiz, E., & Arpacı, I. (2024). Understanding pre-service mathematics teachers' intentions to use GeoGebra: The role of technological pedagogical content knowledge. *Education and Information Technologies*, 29, 18817–18838. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12614-1>

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Göre Hazırlanan Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı'nın (10. ve 11. Sınıflar) Öğretmen ve Akademisyen Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Merve ERSOY¹, Tuba ACAR ERDOL^{2*}

1 Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, merveersoy5260@gmail.com. ORCID: 0009-0002-0232-0270

2 Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, redmonday24@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-6954-4968

Gönderilme Tarihi: 30.05.2025 Kabul Tarihi: 11.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1708911

Atıf: “Ersoy, M., & Acar-Erdol, T. (202.). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan ortaöğretim felsefe dersi öğretim programının (10. ve 11. Sınıflar) öğretmen ve akademisyen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 54(1), 1027-1074. 10.37669/milliegitim.1708911”

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin ve akademisyenlerin bakış açılarından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan 2024 Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı'nı (10. ve 11. sınıflar) değerlendirmektir. Çalışma, durum çalışması tasarımı kullanarak nitel bir araştırma yaklaşımı izlemektedir. Felsefe öğretmenleri ve akademik uzmanlarla görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubu 16 felsefe öğretmeni ve üç felsefe akademisyeninden oluşmuştur. Veriler; her iki grup için özel olarak hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Görüşme verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular; öğretmenlerin programı çağdaş, yaşamla ilgili, öğrenci odaklı ve öğrencilerin bütünsel gelişimini destekleyici olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, öğretmenler programın dilinin akademik ve karmaşık olmasını eleştirmiş, değerlendirme prosedürlerinin zorlu ve zaman alıcı olduğunu belirtmiş ve programa ayrılan sürenin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Öte yandan akademisyenler; programı modern, kapsamlı ve ezberden uzaklaşarak felsefi anlayışı ve becerileri geliştirmeye yönelik tasarlanmış olarak tanımlamışlardır. Ancak kavramsal netlik, konu başlıkları ve değerlendirme alanlarında revizyonlara ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda, öğretim programının değerlendirme araçlarının kullanımına ilişkin daha net bir rehberlik içermesi, kavramlar için daha basit ve erişilebilir bir dil kullanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: felsefe, felsefe öğretim programı, program değerlendirme, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

*Bu çalışma, Doç. Dr. Tuba ACAR ERDOL danışmanlığında, Merve ERSOY tarafından hazırlanan “2024 Felsefe Öğretim Programının Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

Evaluation of the Secondary Education Philosophy Curriculum (10th and 11th Grades) Prepared According to the Century of Türkiye Education Model in the Context of Teachers' and Academicians' Views

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The aim of this research is to evaluate the 2024 Secondary School Philosophy Course Curriculum (10th and 11th grades) prepared according to the Century of Türkiye Education Model from the perspectives of teachers and academics. The study follows a qualitative research approach using a case study design. Interviews were conducted with philosophy teachers and academic experts. The study group consisted of 16 philosophy teachers and three philosophy academics. Data were collected using semi-structured interview forms specifically designed for each group. The interview data were analyzed using content analysis methods. The findings revealed that teachers viewed the curriculum as contemporary, relevant to life, student-centered, and supportive of holistic students development. However, teachers criticized the curriculum's language as overly academic and complex, noted that the assessment procedures were challenging and time-consuming, and emphasized that the time allocated to the curriculum was insufficient. Academics, on the other hand, described the curriculum as modern, comprehensive, and designed to move away from rote learning toward developing philosophical understanding and skills. However, it was emphasized that revisions are needed regarding conceptual clarity, subject headings, and assessment areas. In this context, it is recommended that the curriculum include clearer guidance on the use of assessment tools and employ simpler and more accessible language for concepts.

Keywords: philosophy, philosophy curriculum, program evaluation, the Century of Türkiye Education Model

Giriş

Felsefe, insanın evreni anlama ve anlamlandırma çabası olarak nitelendirilen, oldukça eskiye dayanan bir etkinliktir (Biçer, 2010). Bireyin hem kendisi hem de evren üzerine düşünerek meydana getirdiği bilgilerin oluşturduğu bir alandır (Çüçen, 2005). Platon, felsefeyi var olana yönelik sistemli bir düşünme olarak tanımlarken Aristoteles, varlığın temelini araştıran ilkeler bilimi şeklinde ifade etmektedir (Akarsu, 1998). Honderich'e (2005) göre felsefe, evren hakkında rasyonel, sistematik ve eleştirel bir düşünme biçimidir.

Kişiyi özgür düşünmeye sevk eden ve dogmatik bakıştan kurtaran felsefi yaklaşım eğitimle mümkündür (Kale, 1994). Bu bakış açısı, bireylerin ön yargılardan arınıp eleştirel bir tavır sergilemelerine yardımcı olur (Çalışkan, 2018). Felsefe eğitimi, bireyin düşünce ve değerler sistemini şekillendirmesinde büyük

bir rol oynamaktadır (Engin & Yıldırım, 1998). Taşdelen'e (2007) göre felsefe eğitimi, kuram ve kavramların öğrencilere aktarılmasından ziyade felsefenin bir yaşam hâline getirilmesi, filozof Kant'ın da dediği gibi felsefe yapmanın öğretilmesidir. Uygur'a (2007) göre felsefe öğretiminin amacı, öğrencileri felsefi soru sorabilmeye teşvik edebilmektir. Duman ve diğerlerine (2024) göre felsefe öğretimi; düşünme, soru sorma, yanıt arama, kendini ifade edebilme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Koç-Aydın ve Çıtak (2017), felsefi düşünme becerisinin ortaöğretimde felsefe dersi aracılığıyla kazandırıldığını ve bu dersin öğrenciler için zihinsel ve davranışsal açıdan önemli kazanımlar sağladığını belirtmişlerdir. Dombaycı (2009) ise, Türkiye'nin tarihî, kültürel ve sosyolojik açıdan bir araya gelmesinin felsefi sorgulamayla olabileceğini düşünmektedir. Dolayısıyla liselerde okutulan felsefe dersi gençlerin yetiştirilmesinde büyük önem taşımaktadır.

Felsefe dersinin etkili olabilmesi için, kapsamlı ve işlevsel bir felsefe öğretim programının hazırlanması gereklidir. Bu sebeple felsefe öğretim programının, eğitimde yer alan tüm değişkenler dikkate alınarak ve alanın güncel verileri göz önünde tutularak hazırlanması önemlidir. Bu süreçte, geçmişte uygulanmış ve hâlen yürürlükte olan felsefe öğretim programları hakkında derin bilgi sahibi olmak oldukça mühimdir (Koç-Aydın & Çıtak, 2017).

Ortaöğretimde okutulan Felsefe Dersi Öğretim Programı'nın birçok defa revize edildiği görülmektedir. Tarihsel sürece bakıldığında 1924, 1935, 1957, 1976, 1985, 1993, 2009, 2018 ve son olarak 2024 yılında felsefe öğretim programı hazırlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Demircioğlu ve Duman'ın (2013) programlardaki değişim ve dönüşümleri inceledikleri çalışmalarında; Cumhuriyet'in ilk Felsefe Dersi Öğretim Programı'nın 1924 yılında "içtimaiyat" olarak yer aldığı, dersin adının 1927'de "felsefe ve içtimaiyat" şeklinde değişime uğradığı görülmektedir. 1935 programı, önceki programa göre daha kapsamlı hazırlanmış olup felsefe, sosyoloji ve mantık derslerini kapsayarak "filozofi ve sosyoloji" adıyla programda yer almıştır (Kültür Bakanlığı, 1935). 1957 programında felsefe dersinin içeriği değişiklik içermezken, Türk kültürünün öne çıkarılarak edebiyat dersleri ile ilişkilendirildiği, sosyoloji ve mantık dersleri için ayrı programlar hazırlandığı görülmektedir (Maarif Vekâleti, 1957). 1976 programında felsefe grubu derslerinin her biri için ayrı programlar hazırlanmış olup felsefe dersinin içeriği genişletilmiştir. Bir önceki programda olduğu gibi

dersin Türk kültürü ile ilişkilendirilerek verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. İlk defa dersin genel ve özel amaçları, hangi konuya ne kadar yer verileceği ifade edilmiştir (MEB, 1976). 1985 programında önceki uygulamalara devam edilmekle beraber, bilim tarihi konusu geniş yer bulmuştur. Dersin anlatımında tartışma, metin yazma ve değerlendirme gibi yöntemlerin kullanılmasına değinilmiştir (Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1985). 1993 programında önceki programlardan farklı olarak, her ünitenin yapısına uygun şekilde amaç ve davranışlar, içerik ve alt başlıklar, yöntemler ifade edilmiştir. İçerik açısından ise daha önce yer almayan siyaset felsefesinin yer aldığı görülürken, bilim tarihi ile ilgili bazı konular kapsam dışında bırakılmıştır (MEB, 1993). Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan 2009 Felsefe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2009); bireysel farklılıkların gözetildiği, öğrencinin aktif katılımının esas alındığı ve öğretmenin rehberlik rolünün ön plana çıkarıldığı bir yapıya sahip olmuştur. Bu programda on ikinci sınıfta okutulan felsefe dersi on birinci sınıfa alınmış, ders saati ise aynı kalmıştır. Ayrıca, “Felsefeye Giriş” ünitesinin adı “Felsefeyle Tanışma” şeklinde değiştirilirken “Bilim Felsefesi” ünitesinin sıralaması değiştirilerek üçüncü sıradan son sıraya alınmıştır (Demircioğlu & Duman, 2013). 2018 Felsefe Programı önemli değişikliklerin yapıldığı bir programdır. Felsefe dersinin 11. sınıfların yanı sıra 10. sınıflarda da okutulmaya başlandığı, ders saatinin iki saatten dört saate çıkarıldığı, 10. sınıflarda sistematik felsefe, 11. sınıfta ise felsefe tarihinin yer aldığı görülmektedir. 2009 programına kıyasla bu programda ünitelerdeki kazanım sayılarının oldukça azalması dikkat çekmiştir (Koçer, 2019).

2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) çerçevesinde 2024 Felsefe Dersi Öğretim Programı yayımlanmıştır (MEB, 2024). Güncellenen programda, öğrencilerin genel felsefe bilgisini edinmesinin yanı sıra felsefi düşünme, sorgulama, okuma, yazma ve tartışma becerileri aracılığıyla felsefi bilgiyi içselleştirme, gündelik yaşam problemlerine felsefi bir bakış açısıyla yaklaşabilme, edindikleri bilgileri kullanabilme ve felsefe yapabilme becerisine sahip bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2024). Öğrencilere kazandırılması hedeflenen bu becerilerin MEB ile Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) iş birliğinde gerçekleşen, 2023 yılında ilan edilen “K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli” isimli projede, felsefe grubu derslerinin alan becerileri kapsamında yer aldığı görülmektedir. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli, okul öncesinden başlayarak orta öğretimi

de kapsamakta olup hem ulusal hem de 21. yüzyıl becerileri ile uyumlu beceri ağının oluşturulmasında önem arz etmektedir (MEB, 2023). Modelde kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, alan becerileri, okuryazarlık becerileri olmak üzere beş ana bölüm yer almaktadır. Felsefe grubu alan becerileri; mantıksal muhakeme, felsefî sorgulama, felsefî muhakeme, felsefî düşünce ortaya koyma ve eleştirel sosyolojik düşünme becerileri olarak beş temel başlık şeklinde belirlenmiş; bu alan becerilerine ait bütünlük beceriler ve süreç bileşenleri oluşturulmuştur. Felsefe grubu derslerinin öğretiminde beceri temelli bir yapılandırılmaya gidilmesi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, duygusal becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlarken Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan öğretim programında hedeflenen bütüncül öğrenmenin gelişmesinde önemli rol oynayacaktır (Duman vd., 2024).

Eğitim programlarında belirlenen hedeflerin bireylere kazandırılması, örgün ve yaygın eğitim kurumlarının sorumluluğundadır. Bu sorumluluğun etkin bir şekilde yerine getirilip getirilmediği ise program değerlendirme yoluyla ortaya konabilir (Sağlam & Yüksel, 2007). Literatür incelendiğinde önceki yıllara ait felsefe öğretim programlarının değerlendirildiği çalışmalara rastlanmaktadır. Duman vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada, felsefe öğretim programlarının değerlendirildiği araştırmalarda çoğunlukla öğretmen görüşlerine yer verildiği, sıklıkla değerlendirilen programın ise 2009 Felsefe Dersi Öğretim Programı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Felsefe öğretim programlarının değerlendirildiği çalışmalar kronolojik olarak incelendiğinde; Beydoğan vd.nin (2006) 1993 Felsefe Dersi Öğretim Programı'nı öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda analiz ettiği çalışma sonucunda, programın öğrencilerde düşünsel süreçleri kavrama ve bilgiyi yorumlama becerisi geliştirebilme konusunda yeterli olmadığı belirlenmiştir. Yine Dombaycı'nın (2008) 1993 Felsefe Öğretim Programı'nın öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirildiği araştırma sonucuna göre öğretmenler, felsefe öğretim programının öğretmene yol gösterme açısından yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada programın güncelliğinin eksik, bilgi yükünün fazla ve sorgulama boyutunun yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler ünitelerin işleniş sırasıyla ilgili sorunlar yaşadıklarını ve ders materyallerinin yetersiz ve eksik olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenciler ise felsefe dersinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde yapılandırılmadığını ve felsefenin kendileri için önemli bir ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Ek olarak ders içeriğinin güncel olmadığını ve yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Biçer (2013) ise çalışmasında; 2009 Felsefe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında karşılaşılan sorunları tespit etmeyi ve bu programı, öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük bir bölümünün 2009 Felsefe Dersi Öğretim Programı'nı olumlu değerlendirdiği ve programın öğrenci merkezli bir yapıya sahip olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Şakar (2014) Cumhuriyet Dönemi boyunca uygulanan felsefe öğretim programlarının haftalık ders çizelgesindeki yerini incelemiş ve 2009 Felsefe Dersi Öğretim Programı'nı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, felsefe öğretmenlerinin öğretim programına yönelik değerlendirmelerinin kıdem ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yaş, cinsiyet ve görev yeri açısından anlamlı bir fark görülmezken, kıdem arttıkça öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerinin daha olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir. Öğretmenler, programın öğrencilerin düzeyine uygun biçimde hazırlandığını, güncel konuları içerdiğini, farklı düşünme biçimlerini geliştirdiğini, öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin uygulanmasına imkân sağladığını ve öğrencilerin duygu ile düşüncelerini rahatça ifade edebildiğini belirterek olumlu görüşler sunmuşlardır. Buna karşılık programın üst düzey becerileri geliştirmede yetersiz kaldığı, ezberci bir yaklaşım taşıdığı ve millî kültür ile değerleri yeterince yansıtmadığı yönünde olumsuz görüşler de dile getirilmiştir. Bayrak ve Duruhan (2016) ise çalışmalarında Sivas ilinde görev yapan öğretmenlerin 2009 Felsefe Dersi Öğretim Programı'na yönelik görüşlerini değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bölümünün, programın öğrenci merkezli yapısı ve öğrenci-öğretmen etkileşimini desteklemesi gibi özellikleri nedeniyle olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Ancak öğretmenlerin, 2009 Felsefe Dersi Öğretim Programı konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, alt yapının yetersizliği ve konular arasında bütünlüğün sağlanamaması gibi nedenlerle olumsuz değerlendirmelerde bulundukları belirlenmiştir. Erten (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Kayseri ilinde görev yapan felsefe öğretmenlerinin 2009 Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı'na yönelik görüşleri ile bu programın beklentileri ne ölçüde karşıladığı ele alınmıştır. Elde edilen bulgular; öğretmenlerin programı, öğrencileri çok yönlü tanımaya imkân veren ölçme değerlendirme araçları, açık ve anlaşılır içeriği, özgür düşünmeyi destekleyen etkinlikleri ve etkileşimi artıran yapısı nedeniyle olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Çalkap'ın (2019) çalışmasında, 2018 Felsefe Dersi Öğretim

Programı Rize, Trabzon ve Artvin'deki felsefe öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde ele alınmıştır. Öğretmenlerin 10. sınıf kazanımlarını genel olarak olumlu değerlendirdiği ancak programın diğer unsurları hakkında net bir görüş ortaya koymadıkları görülmüş, 11. sınıf düzeyi için ise öğretmenlerin programın tüm öğeleri konusunda kararsız kaldıkları tespit edilmiştir. Öte yandan ilçede görev yapan ve hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin programı genel olarak daha olumlu değerlendirdikleri belirlenmiştir. Koçer (2019) çalışmasında, Adana'da görev yapan felsefe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 2009 ve 2018 Felsefe Dersi Öğretim Programlarının kazanımlarının karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda felsefe öğretmenlerinin 2009 ve 2018 Felsefe Dersi Öğretim Programlarının çeşitli ünitelerine ilişkin farklı değerlendirmelerde bulundukları belirlenmiştir. 2018 programı; “Felsefeye Giriş, Varlık, Bilim, Sanat, Din ve Ahlak Felsefesi” konularındaki kazanımlar bakımından daha olumlu görülürken, Bilim ve Siyaset Felsefesi ünitelerinde 2009 programı daha olumlu değerlendirilmiştir. Çelik ve Berk (2023) 2018 Felsefe Öğretim Programı’nı Eisner’ın Eğitsel eleştiri Modeli çerçevesinde beş öğretmen, otuz öğrenci ve yirmi eğitim paydaşının görüşleri doğrultusunda incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, felsefe derslerinin daha erken yaşlarda verilmesinin gerektiği ve lise düzeyinin bu eğitim için geç olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin felsefeye ilgi duymalarına rağmen ders kitaplarının bu ilgiyi azaltıcı bir etkisinin olduğu ifade edilmiştir. Derste bilgi aktarıcı düz anlatım yerine tartışma ve grup çalışması gibi etkinliklere ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Kızıltan ve İnanç (2024) 2018 Felsefe Dersi Öğretim Programı’nı Afyonkarahisar ilinde görev yapan öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirmişlerdir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin kazanımları açık, anlaşılır ve öğrencilerin seviyesine uygun bulduklarını ayrıca kazanımlar ile içerik arasında tutarlılık gördüklerini göstermektedir. Bununla birlikte, programda örnek etkinliklere ve ölçme değerlendirme uygulamalarına yer verilmemesi öğretmenler tarafından olumsuz bir durum olarak dile getirilmiştir.

Bu çalışma, felsefe dersi uygulamalarının verimliliğini artırmak ve programın ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli değişikliklerin belirlenmesi açısından önemlidir. Öğretmenler ve akademisyenlerin ihtiyaç, hedef ve yaklaşımlarına dayalı görüşlerinin değerlendirilmesiyle, dersin etkililiğini artırmaya yönelik değerli bulgular elde edilebileceği öngörülmektedir. Uygulayıcı öğretmenlerin görüşlerinin alınması ve sürece dair karşılaşılan sorunların

ortaya konması, program geliştiricilere yol gösterici öneriler sunma açısından büyük önem taşımaktadır. Bu sorunlar dikkate alınarak programın yeniden yapılandırılmasına katkı sunulabilir.

Bu araştırmanın önemi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı'nın (10. ve 11. Sınıflar) yürürlüğe girmeden önce herhangi bir pilot uygulama ya da yansıtıcı değerlendirmenin yapılmamış olmasından kaynaklanmaktadır. Programın henüz yeni yürürlüğe girmesi nedeniyle mevcut öğretim programına yönelik bir araştırmanın bulunmaması ve programın 2025-2026 eğitim öğretim döneminde uygulanmaya başlanmadan önce bu çalışma ile değerlendirilmesi, araştırmanın gerekliliğini ve değerini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı felsefe grubu öğretmenlerinin ve felsefe alanında uzman akademisyenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı'na (10. ve 11. Sınıflar) yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- 2024 Felsefe Öğretim Programı'na yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- 2024 Felsefe Öğretim Programı'na yönelik akademisyen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yapılandırılmıştır. Nitel araştırma, olgu ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısı ile incelendiği bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Creswell (2013) nitel araştırma yöntemlerini fenomenoloji, kuram oluşturma, anlatı araştırması, etnografik araştırma ve durum çalışması olarak beş farklı desende ele almaktadır. Durum çalışması, sınırlandırılmış bir durumun çoklu veri toplama kaynakları ile incelenmesidir (Creswell, 2007). Hocaoglu ve Akkaş Baysal'a (2019) göre durum çalışması ise bir olgu ya da durumu kendi ortamında ve çeşitli kaynaklardan bilgi toplayarak detaylı şekilde incelemeye yarayan bir desendir. Bu doğrultuda, çalışmada TYMM'ye göre hazırlanan Felsefe Dersi Öğretim Programı'nın (10. ve 11. Sınıflar) ayrıntılı biçimde analiz edilerek mevcut durumun kapsamlı bir şekilde ortaya konması hedeflendiğinden, araştırma durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma çerçevesinde öğretmen ve akademisyenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 16 felsefe grubu öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme stratejilerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde dikkate alınan ölçütler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1

Katılımcı Belirleme Ölçütleri

Ölçüt No	Katılımcı Kapsamına Alma Ölçütleri	Katılımcı Kapsam Dışı Bırakılma Ölçütleri
1	Felsefe grubu öğretmeni olarak MEB'e bağlı resmi okullarda görevli olmak	Farklı branş öğretmenleri ve özel okullarda görev yapıyor olmak
2	2024 Felsefe Öğretim Programını incelemek	Öğretim programını incelememek
3	En az beş yıl öğretmenlik deneyiminin olması	Beş yıldan az deneyime sahip olmak
4	Felsefe dersi (10. ve 11. sınıf) veriyor olmak	Bu ders dışında kalanlar
5	Araştırmaya gönüllü katılım göstermek	Araştırmaya katılmaya gönüllü olmamak

Araştırma kapsamında altı akademisyenle görüşme yapılması planlanmıştır. Bu doğrultuda 20 akademisyene katılım daveti iletilmiştir. Ancak daveti kabul eden bazı katılımcılar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı'nı (10. ve 11. Sınıflar) incelememiş olmaları nedeniyle çalışma dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak, ilgili öğretim programını incelemiş olan üç akademisyenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Akademisyen grubunun belirlenmesinde de ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu gruba dâhil edilme ölçütleri; araştırmaya gönüllü katılım, felsefe öğretimi alanında akademik çalışma yapmış olmak ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı'nı (10. ve 11. Sınıflar) incelemiş olmaktır.

Tablo 2’de öğretmen (Ö) ve akademisyen (A) örneklemini temsil eden katılımcılara ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcılara Ait Bilgiler

Katılımcılar		n	%	
Ö	Cinsiyet	Kadın	9	56.25
		Erkek	7	43.75
	Öğrenim Seviyesi	Lisans	14	87.5
		Yüksek Lisans	2	12.5
	Mesleki Kıdem	5-10 yıl	2	12.5
		11-15 yıl	3	18.75
		16-20 yıl	5	31.25
		20 yıl ve üzeri	6	37.5
	Görev Yapılan Okul Türü	Anadolu Lisesi	6	37.5
		Sosyal Bilimler Lisesi	2	12.5
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	7	43.75
		Diğer	1	6.25
A	Cinsiyet	Kadın	-	-
		Erkek	3	100
	Mesleki Kıdem	11-15 yıl	1	33.3
		16-20 yıl	2	66.7

Tablo 2’de, öğretmen katılımcıların çoğunluğunu kadın öğretmenlerin (n=9) oluşturduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmının eğitim düzeyinin lisans olduğu (n=14) ve mesleki anlamda 20 yıldan fazla tecrübeye sahip (n=6) oldukları anlaşılmaktadır. Öte yandan akademisyen katılımcıların tamamının erkek olduğu; mesleki deneyim sürelerine bakıldığında ise bir akademisyenin 11–15 yıl, diğer iki akademisyenin ise 16–20 yıl aralığında deneyime sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak katılımcılarla yapılan görüşmelerde yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Yarı-Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Programın paydaşları olan ve uygulayıcı konumunda bulunan öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla bir görüşme formu hazırlanmıştır. Form, araştırmacılar tarafından alan yazını taranarak oluşturulmuş ve programın anlaşılabilirliği, kavramların bilimselliği, programdaki yeniliklerin içeriği ve öğretmenlerce nasıl değerlendirildiği gibi konuları kapsayan sorulara yer verilmiştir. İlk aşamada 15 soru hazırlanmış, ardından sorular üç program geliştirme uzmanına iletilmiş ve uzmanların dönütleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Uzman görüşleri sonucunda altı soru olduğu gibi korunmuş, dokuz soru değiştirilmiş ve üç soru ilave edilerek görüşme formu son hâlini almıştır.

Yarı-Yapılandırılmış Akademisyen Görüşme Formu

Hazırlanan bu formda, programın çağın ve toplumun ihtiyaçlarına ne ölçüde yanıt verdiği; öğrenme çıktılarının, değerlerin ve eğilimlerin kazandırılabilirliği; programdaki yeniliklerin neler olduğu ve bu yeniliklerin akademisyenlerce nasıl ele alındığı gibi başlıklara yer verilmiştir. Araştırmacılar tarafından alan yazını taranarak hazırlanan bu veri toplama aracı, başlangıçta 13 sorudan oluşmuştur. Hazırlanan sorular, üç program değerlendirme uzmanına gönderilerek uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda form yeniden yapılandırılmıştır. Bu süreçte beş soru olduğu gibi korunmuş, dört soruda düzenleme yapılmış ve iki yeni soru eklenmiştir. Yapılan düzenlemeler sonucunda görüşme formu son hâlini almış ve toplam 11 sorudan oluşmuştur.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu ve Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gereken izinlerin alınmasının ardından 2024 yılı Ekim ayında başlatılmıştır. Felsefe grubu öğretmenleri ve akademisyenlere çalışma hakkında bilgilendirme yapılmış ve katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Gönüllü katılımcılarla önceden randevu alınarak yüz yüze ve çevrimiçi görüşmeler gerçekleştirilmiş, katılımcılara görüşme formlarındaki sorular doğrudan yöneltilmiştir. Yapılan tüm görüşmeler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Görüşme süreleri katılımcıların

yanıtlarına göre değişmiş olup ortalama görüşme süresi 25 dakika olarak kaydedilmiştir. Görüşmelerin süresi 14 ile 51 dakika arasında değişmektedir. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, ardından hemen transkript edilip incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, görüşme formlarından elde edilmiş ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu yöntem, verilerin anlamlı bir biçimde çözümlenebilmesi amacıyla benzer öğelerin belirli kavram, tema ya da kategoriler altında sınıflandırılarak yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada öğretmen ve akademisyen görüşlerinden elde edilen veriler öncelikle transkript edilmiş, sonrasında veriler okunarak anlamlı parçalara ayrılmıştır. Verilerde tekrar eden kavram veya ifadeler belirlenerek kodlama yapılmış; birbirine benzeyen kodlar gruplanarak kategoriler, bu kategoriler de birleştirilerek temalar ortaya çıkarılmıştır. İki araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların tutarlılığı karşılaştırılmış, farklı olan kodlamalar üzerinde istişare edilerek uzlaşıya varılmıştır. Tema, kod ve kategoriler üzerinden veriler yorumlanarak doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre inandırıcılık, araştırmacının olaylar hakkında yaptığı yorumların gerçeğe uygun olması durumudur. Lincoln ve Guba'ya (1985) göre, araştırmada inandırıcılığı sağlamak için araştırmacıların uzun süre katılımcılarla etkileşimde bulunması, derin veri toplaması, farklı yöntemler kullanması, uzman görüşü alması ve katılımcılardan (görüşme sonrası transkript edilen veriler için) onay alınması gerekmektedir. Araştırmada, katılımcılarla görüşme öncesi sohbet edilerek görüşmenin doğal ve konforlu geçmesi için uygun ortam oluşturulmuştur. İnandırıcılık ve güvenirliliğin temini için, görüşmelerin tümü ses kaydına alınarak veri toplama süreci kaydedilmiştir. Creswell'e (2013) göre ses kayıtlarının yazıya aktarılması, güvenirliliği artıran yöntemlerdendir. Katılımcıların yanıtları, olası yanlış anlamaların önüne geçmek için tekrarlanmıştır. Görüşme sürecinde, tam olarak anlaşılmayan sorulara açıklık getirmek amacıyla sonda sorular sorulmuş ve böylece yanıtların netliği artırılmıştır. İçerik analizinin güvenirliliğini sağlamak amacıyla ilk iki görüşme verisinin kodlaması iki araştırmacı tarafından birlikte yapılmış, sonrasında ise

kodlamalar ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Ayrı yapılan kodlamaların tutarlılığı, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik= Görüş Birliği Sayısı/ Görüş Birliği Sayısı + Görüş Ayrılığı Sayısı) kullanılarak incelenmiştir. İki araştırmacı arasındaki kodlayıcılar arası uyum %91.84 olarak bulunmuştur. Bu değer kodlamalar arasında mükemmel düzeyde bir tutarlılığın sağlandığını işaret etmektedir. Katılımcı ifadeleri bulgular kısmında doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Bire bir görüşmeler ile kapsamlı bilgiye ulaşılması ve bilgilerin rapor edilmesinin ardından katılımcının teyit etmesi, araştırmanın geçerliliğini artıran stratejilerdendir (Yıldırım & Şimsek, 2008). Araştırmada, katılımcılar ile bire bir ve online görüşme gerçekleştirilerek detaylı bilgi alınmıştır. Bulgular rapor hâline getirildikten sonra katılımcılardan Ö1, Ö4 ve Ö14'ün metinleri okuması sağlanmıştır. Katılımcılar, veri doğruluğu, analizlerin gerçekliği temsil etme yeterliliği ve sonuçların kişisel algı ve deneyimlerle tutarlılığı hususunda araştırmacıya görüşlerini aktarmışlardır.

Bu çalışmada öğretmen ve akademisyen görüşmelerinden edinilen bulguların birlikte değerlendirilip doğrulanması, erişilen sonuçların geçerlik ve güvenilirlik düzeyini artırmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen ve akademisyen görüşlerinden edinilen bulgular sunulmuştur.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Göre Hazırlanan Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı'na (10. ve 11. Sınıflar) Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 3*Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori ve Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar	Öğretmen (f)
Anlaşılır Olma Durumu	Programın Anlaşılabilirlik Durumu	Anlaşılırdır	8
		Uygulandığında anlaşılacak	3
		Akademik ama anlaşılıyor	2
		Anlaşılmıyor	2
		Anlaşılırdır	9
	Kavramların Anlaşılabilirliği	Karmaşık ama anlaşılıyor	2
		Kullanıldıkça anlaşılır	1
		Anlaşılır değil	1
		Bilimsel	7
		Bilimsellik	5
Programdaki Değişimler	Kavramların Bilimselliği	Bilimsellik durumunu bilmeme	5
		Tam bilimsellik yok	3
	Kavramların Değişimleri	Yalnız isimleri değişmiş	10
		Değişim gerekli değildi	6
		Kavramlar karmaşık	4
		Sadeleşmeli	4
		Sadeleşme var	11
		11. sınıf sadeleşmiş	7
		Başlık ve içerikte değişme var	3
	Sadeleşme Durumu	10. sınıf sadeleşmemiş	2
		İçeriği ağır	1
		Kapsam genişlemiş	1
		Hayata dair	14
	Yenilik Durumu	Etkinlik merkezli	4
		Öğrenciler etkin	3
		Bütüncül yaklaşım sağlanmış	2
		Disiplinler arası ilişkilere yer veriyor	2
		Erdem-Değer-Eylem temelli	1
		Gerekliydi	11
		Önemliydi	6
	Yeniliklerin Gerek ve Önem Durumu	Diğer	2

Tema	Kategori	Kodlar	Öğretmen (f)
Uyumluluk	Çağ ve Toplumun Gereksinimlerine Uyumluluk	Uyumlu	12
		Felsefenin çağı yoktur	3
		Bazen uyum sağlıyor	1
		Uyum sağlamıyor	1
		11. sınıf düzeyi yaşama yakın	9
	Öğrenci Gereksinimlerine Uyumluluk	Başlıklar dikkat çekiyor	5
		Öğrenciyi aktif tutması	4
		Esneklik var	1
		Hazır bulunuşluk farkı	2
		Her okul ve öğrenciye uygun değil	2
		Öğrenciyi kavramlar yoruyor	1
		10. sınıfta ana bilginin 11. sınıfta güncel sorunların verilmesi	6
Bütünsellik	Bütünsel	10. ve 11. sınıf bütünsel olmuş	3
		10. sınıf ve 11. sınıfın eksiklikleri tamamlanmış	1
	Bütünsel Değil	10. ve 11. sınıflar bütünsel değil	5
		İki düzey yer değiştirmeli	2
		11. sınıf yaşamla ilişkili	1
		Öğrencilerin seviyesine göre değil	3
İçerik	10 Felsefe	Konu sıralaması değişmeli	1
		2. ünite çıkarılmalı	1
		Varlık felsefesi sade olmalı	1
		Hayatla ilgili konu eklenebilir	1
		Tarihsel felsefenin çıkarılması yerinde	6
		Felsefe tarihi yer almalı	5
	11 Felsefe	11. sınıf içeriği 10. sınıfta yer almalı	3
		Akıl ve İnanç ünitesi sadeleşmeli	1
		Uygulamalı etik dâhil edilmeli	1
		10. sınıf giriş konuları tekrarlanmalı	1
		Konu Yeterlik Durumu	3

Tema	Kategori	Kodlar	Öğretmen (f)
Açık Olma	Öğrenme ve Öğretme Boyutu	Bilgi sağlıyor	13
		Detaylı değil	2
		Programlar yönlendirmez	1
		Bilgi veriyor	10
		Bilgi vermiyor	5
	Ölçme-Değerlendirme Boyutu	Ölçülecek süreç-bileşeni bilmeme	5
		Öğrencilerin potansiyel farkı	2
		Öğrenci merkezliye geçilmesi	2
		Uygulamanın zorluğu	2
		Alışkanlıkların zor bırakılması	1
		Sınıfların kalabalıklığı	1
		Öğrencinin değerlendirmede yeterli olmaması	1
		Yoğunluğu ve süre gerektirmesi	1
	Çıktıların Bütüncül Kazandırılabilirlik Durumu	Öğretmen yeterliliğe sahipse	8
		Öğrenci değişkeni	7
		Çıktı-bileşen bağlantısı	3
		Program için yeterli süre verilirse	2
		Derse ayrılan süre yetersiz	1
		İçerik durumuna göre	1
		Hazırbulunuşluğun olmaması	1
		Materyallere göre	1
		Dijital medyanın etkisi	1
		Yeter durumda	5
		Program çok kapsamlı	5
		Etkinlikler süre alıcı	3
Uygulanabilir Olma	Uygulamaya Ayrılan Süre	Uygulanmaya geçmediği için bilmeme	2
		Çağın problemleri konusunda yeterli değil	1
		Fazla mevcutlu sınıfta zor olması	1
		10. sınıflarda yeterli değil	1
		11. sınıflarda yeterli değil	1

Tema	Kategori	Kodlar	Öğretmen (f)
İşlevsellik	İşlevsellik-Kullanışlılık	Yaşamla iç içe	3
		Ders hedeflerine uygunluğu	1
		Amaçlara göre	1
		İlgiler açısından işlevsel	1
		Gayet işleve uygun	1
		Uygulayıcıya yön gösteriyor	1
		Öğrencileri yetkinlik sahibi olarak yetiştirmeyi hedefleme	1
		10. sınıf düzeyi işleve uygun	1
		Uygulandığında olabilecek	4
		Öğretmen değişkenine göre	3
	Koşula Bağlılık	11. sınıf düzeyi uygulandığında	2
		Bilgi-beceri dengesi	1
		Kitaplardaki sadeleşmeye göre	1
		Öğrenci değişkeni	1
		Süre yeter durumda olursa	1
		Bölge-kültür değişkeni	1
	İşlevsel-Kullanışlı Olmama	Okul değişkeni	1
		Öğrenci değişkeni	1
		10. sınıf düzeyinin işlevsel olmaması	1

Tema	Kategori	Kodlar	Öğretmen (f)
Güçlü/Gelişmesi Gereken Yönler	Güçlü Yönler	Yaşamla iç içe	11
		Öğrencinin merkezde olması	6
		Değerlere vurgu yapması	3
		Farklılaştırmanın dahil edilmesi	2
		Bütünsel bir değerlendirmenin olması	1
		Öğrencilerin ilgisine göre olması	1
		Ölçme-değerlendirmede öğrenci katılımı	1
		Farklı kavramların dahil olması	1
		11. sınıf düzeyi olumlu	1
		Her okula uygun olmama	5
	Geliştirilmesi Gereken Yönler	Öğrenci merkezli olması	4
		Bireysel farklılıklar	3
		Uygulamaya elverişli olmaması	3
		Güçsüz özellik görememe	3
		Program okuryazarlık durumu	2
		Program dilinin karmaşıklığı	2
		Uygulanmadığından güçsüz yönlerini bilmeme	2
		11. sınıfta felsefe tarihinin çıkarılması	2
		Hazırlık sürecinin hızlı olması	1
		Her kesimden görüşe yer verilmemesi	1
		Alışkanlıkları bırakamama	1
		Bütünsel olmama	1
		Yeterli zamanın ayrılmaması	1
		11. sınıf düzeyinin etkinlik dolu olması	1

Tema	Kategori	Kodlar	Öğretmen (f)
Programın Uygulanmasına İlişkin Eğitim	Eğitim Alma Durumu	Aldım	15
		Almadım	1
		Yeterliydi	8
	Eğitim Yeterlilik Durumu	Verimliydi	5
		Zaman yetersizdi	3
		Yetersizdi	3
		Uygulama anlamında yetersizdi	1
		Gereksinim hissediyorum	8
	Eğitime Duyulan Gereksinim	Uygulama anlamında gereksinim	7
		Ölçme değerlendirme kısmında	4
		Gereksinim duymuyorum	4
	Gereksinim Duyma Durumu	Tecrübe sahibi olma	1
		Pratikte öğrenileceğini düşünme	1
		Öğretim programını verimli kullanma	4
		Kendini yetiştirme	3
		Programda değişimlerin olması	3
	Gereksinim Nedeni	Öğrenme ve öğretme durumlarının değişimi	1
		Öğrencilerin değişme durumu	1
		Kendine güvenme	1
		10. sınıf düzeyinin değişmemesi	1
		11. sınıf düzeyinin kolay uygulanabilirliği	1
		Uygulanınca gereksinim hissedilecek	3

Tablo 3'te görüldüğü gibi, görüşlerden elde edilen analizler neticesinde 11 tema belirlenmiştir. Bu temalara yönelik açıklamalara ve öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara başlıklar halinde aşağıda yer verilmiştir.

Anlaşılrlık

Tablo 3'te, programın anlaşılrlığına yönelik görüşler “Anlaşılırdır.” (f=8), “Uygulandığında anlaşılacak.” (f=3), “Akademik ama anlaşılıyor.” (f=2), “Anlaşılmıyor.” (f=2) şeklindedir. Kavramların anlaşılrlığına yönelik ise “Anlaşılırdır.” (f=9), “Karmaşık ama anlaşılıyor.” (f=2), “Kullanıldıkça anlaşılır.” (f=1), “Anlaşılır değil.” (f=1) görüşleri ifade edilmektedir. Öğretim programının ve kavramların öğretmenlerin çoğu tarafından anlaşılır bulunduğu görülmektedir.

Katılımcıların konuya yönelik doğrudan görüşlerine “Anlaşılır buluyorum.” (Ö2), “Anlaşılır ama incelenip deneyimlenmesi gereken bir program.” (Ö1), “...anlaşılması biraz zor.” (Ö16), “...kavramlar biraz karmaşık.” (Ö5) örnek verilebilir.

Bilimsellik

Tablo 3'te kavramların bilimselliğine yönelik görüşler “Bilimsel.” (f=7), “Bilimsellik durumunu bilememe.” (f=5), “Tam bilimsellik yok.” (f=3) şeklindedir. Görüşlerden hareketle öğretmenlerin çoğunun kavramları bilimsel bulduğu bununla birlikte kazanım yerine çıktı kavramının kullanılmasının uygun görülmediği sonucuna varılmaktadır.

Katılımcıların konuya yönelik doğrudan görüşlerine “...bence bilimsel ve daha doğru.” (Ö2), “...çıktı kavramını eğitimle uyumlu bulmuyorum.” (Ö12), “...bilimsel mi bilemiyorum.” (Ö1) örnek verilebilir.

Değişimler

Tablo 3'te, kavramlardaki değişimlere yönelik görüşler “Yalnız isimleri değişmiş.” (f=10), “Değişim gerekli değildi.” (f=6), “Kavramlar karmaşık.” (f=4), “Sadeleşmeli.” (f=4) şeklindedir. Öğretmenlerin çoğu kavramların sadece isimlerinin değişime uğradığını ve bu değişimin gerekli olmadığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların konuya yönelik doğrudan görüşlerine “...yalnızca isimleri değişmiş.” (Ö6), “...kavramları değiştirerek yine aynı şeyleri yapacağız gibi.” (Ö8), “...kavramların isimleri değişince ne oluyor, zorluk yaşanacak.” (Ö5) örnek verilebilir.

Öğretmenlerin sadeleşmeye yönelik görüşleri ise “Sadeleşme var.” (f=11), “11. sınıf düzeyi sadeleşmiş.” (f=7), “Başlık ve içerikte değişme var.” (f=3), “10. Sınıf düzeyi sadeleşmemiş.” (f=2), “İçeriği ağır.” (f=1), “Kapsam genişlemiş.” (f=1) şeklindedir. Görüşlerden hareketle öğretmenlerin büyük bir kısmının programın sadeleşmiş olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Katılımcıların konuya yönelik doğrudan görüşlerine “Evet, sadeleştirilmiş. 11. sınıf ağırdı, tamamen değişmiş.” (Ö8), “...programın sadeleştiğini düşünmüyorum daha geniş kapsamlı olmuş.” (Ö2) örnek verilebilir.

Yapılan yeniliklere yönelik öğretmen görüşleri; “Hayata dair.” (f=14), “Etkinlik merkezli.” (f=4), “Öğrenciler etkin.” (f=3), “Bütüncül yaklaşım sağlanmış.” (f=2), “Disiplinler arası ilişkilere yer veriyor.” (f=2), “Erdem-değer-eylem temelli.” (f=1) şeklindedir. Görüşler, öğretmenlerin öğretim programındaki yenilikleri yaşamla bağlantılı ve etkinlik temelli olarak değerlendirme hususunda benzer düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir.

Konuya yönelik katılımcıların doğrudan görüşlerine “...tamamen çağımız sorunlarına yönelik ve esnek bir program.” (Ö7), “Merkezde öğrencinin yer alması, etkinlik bazlı, düşüncelerini belirtebilmeleri bakımından güzel. Daha çok 11. sınıf düzeyi yaşama yönelik bir ders niteliğinde.” (Ö4), “...güncel yaşam, disiplinler arası ilişkiler ve bütünsellik sağlanmış, önemli ve gerekliydi.” (Ö2) örnek verilebilir.

Değişimlerin gereği ve önemine yönelik öğretmen görüşleri “Gerekliydi.” (f=11), “Önemliydi.” (f=6), “Diğer.” (f=2) şeklindedir. Görüşlerden hareketle, öğretmenlerin çoğunun değişimleri gerekli ve önemli bulduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların konuya yönelik doğrudan görüşlerine “...10. sınıf değişmemiş, 11. sınıf güzel hazırlanmış. Bu değişimler gerekli ve önemli.” (Ö7), “11. sınıf felsefe tarihinden çıkıp etkinlik hâline dönüşmüş. 10. sınıfta pek değişiklik yok” (Ö13) örnek verilebilir.

Uyum

Tablo 3’te çağın ve toplumun ihtiyaçlarına uyumuna yönelik öğretmen görüşleri “Uyumlu.” (f=12), “Felsefenin çağı yoktur.” (f=3), “Bazen uyum sağlıyor.” (f=1), “Uyum sağlamıyor.” (f=1) şeklindedir. Görüşlerden hareketle, öğretmenlerin çoğunun öğretim programını çağın ve toplumun gereksinimleriyle uyumlu olarak nitelendirdikleri anlaşılmaktadır.

Katılımcıların konuya yönelik doğrudan görüşleri "...İçerik, başlıklar günümüze dair. 11. sınıfı çok iyi buluyorum." (Ö7), "...bazı bölgesel ve kültürel farklılıklardan dolayı karşıladığını söyleyemiyorum." (Ö6), "Bazen karşılayabilir." (Ö12) örnek verilebilir.

Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uyumuna yönelik öğretmen görüşleri; "11. sınıf düzeyi yaşama yakın." (f=9), "Başlıkları dikkat çekiyor." (f=5), "Öğrenciyi aktif tutması." (f=4), "Esneklik var." (f=1), "Hazırbulunuşluk farkı." (f=2), "Her okul ve öğrenciye uygun değil." (f=2), "Öğrencileri kavramlar yoruyor." (f=1) şeklindedir. Görüşlerden hareketle, programın olumlu yönü olarak öğretmenlerin, özellikle 11. sınıf programını güncel konularla ilişkili ve konu başlıklarını ilgi çekici olarak nitelendirdikleri, diğer yandan her okul türüne ve öğrenci profiline hitap etmediği yönünde eleştiride bulundukları anlaşılmaktadır.

Katılımcıların konuya yönelik doğrudan görüşlerine "...ilgilerini çekecek konular var." (Ö13), "Felsefe çocukların hayatına kavramların ağırlığıyla ve hazırbulunuşluk olmadan giriyor o yüzden hayır diyebilirim." (Ö10) örnek verilebilir.

Bütünlük

Tablo 3'te programın bütünlüğüne yönelik öğretmen görüşlerinin ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bütünlüğün sağlandığını düşünen öğretmen görüşleri; "10. sınıfta ana bilginin, 11. sınıfta güncel sorunların verilmesi." (f=6), "10. ve 11. sınıf bütünsel olmuş." (f=3), "Eksiklikler tamamlanmış." (f=1) şeklinde; bütünlüğün sağlanmadığı yönündeki görüşler ise "Birbirinden bağımsız olmuş." (f=5), "İki düzeyin sıralaması değişmeli." (f=2), "11. sınıf düzeyi yaşamla ilişkili." (f=1) şeklindedir. Görüşlerden hareketle, programda bütünlüğün sağlanmasına yönelik öğretmenlerin fikir birliğinde olmadıkları görülmektedir.

Katılımcıların konuya yönelik doğrudan görüşlerine "...bir bütünlük var. 10. sınıf bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirmeleri daha kolay olacaktır." (Ö4), "...10. ve 11. sınıf bağımsız sanki." (Ö3) örnek verilebilir.

İçerik

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenler her iki düzeyin içerik ve konu yeterliliğini değerlendirmiştir. 10. sınıf konuları için; "Öğrencilerin düzeyine göre olmama." (f=3), "Konu sıralaması değişmeli." (f=1), "2. ünite çıkarılabilir." (f=1), "Varlık felsefesi sadeleşmeli." (f=1), "Yaşam felsefesi konusu eklenmeli."

(f=1) görüşleri ifade edilirken; 11. sınıf konuları için, “Felsefe tarihinin çıkarılması yerinde.” (f=6), “Felsefe tarihi olmalı.” (f=5), “11. sınıf içeriği 10. sınıfta yer almalı.” (f=3), “Akıl-İnanç konusu sadeleşmeli.” (f=1), “Uygulamalı etik ünitesi eklenmeli.” (f=1), “10. sınıf giriş konuları tekrarlanmalı.” (f=1) şeklindedir. Konuların yeterliliği ise “Yeter durumda.” (f=3) biçiminde değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenler 10. sınıf konularını öğrenciler için zorlayıcı bulmuş ve bazı konuların programdan çıkarılmasını önermişlerdir. 11. sınıf konularına yönelik felsefe tarihine yer verilip verilmemesi noktasında görüşlerin ikiye ayrıldığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların konuya ilişkin doğrudan görüşlerine “11. sınıfta temel felsefe tarihinin bir iki ay süre işlenmesi iyi olacaktır.” (Ö3), “Felsefe tarihi ağırdı, şu an 11. sınıf konuları güzel.” (Ö10) örnek verilebilir.

Açıklık

Tablo 3’te öğrenme-öğretme sürecinin açıklığına yönelik görüşler “Bilgi sunuyor.” (f=13), “Kapsamlı bilgi sunmuyor.” (f=2), “Programlar kaynaklık etmez.” (f=1) şeklindedir. Ölçme ve değerlendirme sürecinin açıklığına yönelik görüşler ise, “Bilgi sunuyor.” (f=10), “Bilgi sunmuyor.” (f=5), “Neyi nasıl ölçeceğini bilememe.” (f=5), “Öğrenci profillerinin farklılığı.” (f=2), “Öğrenci merkezliye geçilmesi.” (f=2), “Sürecin zahmetli olması.” (f=2), “Alışkanlıkları terk edememe.” (f=1), “Sınıfların kalabalıklığı.” (f=1), “Öğrencilerin değerlendirme yetersizliği.” (f=1), “Yoğun ve zaman alıcı.” (f=1) biçimindedir. Genellikle, öğretmenlerin öğretim programının açık olduğunu söylediği, öğretmenlerden bazılarının ise bu süreçlerin belirsizlik içerdiğini belirttikleri görülmektedir.

Katılımcıların konuya yönelik doğrudan görüşlerine “Öğretmenlere kılavuzluk ediyor.” (Ö15), “Gerekli bilgiyi vermiyor. Ölçme değerlendirme konusunda belirsizlik var, uygulama ile biçimlenecek.” (Ö12), “11. sınıfta ne şekilde ölçme yapacağız, daha çok sohbet biçiminde görünüyor.” (Ö16) örnek verilebilir.

Uygulanabilirlik

Tablo 3’te öğrenme çıktılarının bütünsel olarak kazandırılabilirliğine dair; “Öğretmen yeterliliğe sahipse.” (f=8), “Öğrenci değişkeni” (f=7), “Çıktı-bileşen bağlantısı kurulmuş.” (f=3), “Program için yeterli süre verilirse.” (f=2), “İçeriğe bağlı.” (f=19), “Derse ayrılan süre yeterli değil” (f=1), “Hazırbulunuşluğun

olmaması.” (f=1), “Öğretim materyallerine bağlı” (f=1), “Sosyal medyanın etkisi.” (f=1) şeklindedir. Uygulama süresine dair ise “Yeter durumda.” (f=5), “Program çok kapsamlı.” (f=5), “Etkinlikler zaman alıcı.” (f=3), “Uygulanmadığı için bilememe” (f=2), “Çağın problemleri konusunda yeterli değil.” (f=1), “Kalabalık sınıflarda zor” (f=1), “10. sınıf için süre yetersiz.” (f=1), “11. sınıf için süre yetersiz.” (f=1) şeklindedir.

Programın uygulanabilirliğine yönelik görüşlerin büyük bir kısmı, öğrenme çıktılarının kazandırılabilir olduğu yönündedir. Ancak bazı katılımcılar, bu durumun öğrencilerin profiline, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ve programın süresine bağlı olarak değişebileceği düşüncesindedir. Bununla beraber öğrenme çıktılarının mevcut koşullarda kazandırılmayacağı da dile getirilmiştir. Ayrıca, program süresinin yeterli bulan öğretmenlerin yanı sıra bu sürenin yetersiz kaldığını belirten görüşlere de rastlanılmıştır.

Katılımcıların konuya yönelik doğrudan görüşlerine “Öğrenme çıktıları kazandırılabilir, doğru yöntemi uygulayabilmek önemli.” (Ö1), “...çocuk felsefe ile geç karşılıyor. Haftada iki saatte bunları verebilmek zor.” (Ö10) “Öğrenci aktif olduğunda zaman yeterli olmuyor.” (Ö14) örnek verilebilir.

İşlevsellik

Tablo 3’te programın işlevsel olduğunu ifade eden öğretmen görüşleri “Yaşamla iç içe.” (f=3), “Dersin hedeflerine uygun” (f=1), “Amaçlara göre.” (f=1), “İlgiler açısından uygun” (f=1), “Gayet işlevsel ve kullanışlı” (f=1), “Öğretmene yol gösterici” (f=1), “Yetkin öğrenci profilini hedeflemesi” (f=1), “10. sınıf düzeyi işleve uygun.” (f=1) şeklindedir.

İşlevselliği şartlara göre bağlayan görüşler; “Uygulandıkça işlevsel olacak” (f=4), “Öğretmene bağlı” (f=3), “11. sınıfı uygulamak gerek” (f=2), “Bilme-beceri dengesine göre.” (f=1), “Ders kitabında sadeleşmeye bağlı” (f=1), “Öğrenciye bağlı” (f=1), “Yeterli süre olmasına bağlı” (f=1) şeklindedir.

İşlevsel ve kullanışlı olmadığını ifade eden öğretmen görüşleri “Bölgesel farklılıklar” (f=1), “Okul değişkeni” (f=1), “Öğrenci seviyesi farklılığı” (f=1), “10. sınıf uygun değil” (f=1) şeklindedir.

Tüm bu görüşlerden hareketle, bazı öğretmenler programı 10. ve 11. sınıf özelinde değerlendirmiş, sınıf düzeyine göre farklı işlevsellik düzeyleri ifade etmişlerdir. Diğer yandan, programın işlevsel ve kullanışlı olma durumunu,

uygulama bağlamındaki değişkenlere (öğrenci profili, öğretmen yeterliği, zaman gibi) bağlı olarak değerlendiren öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Katılımcıların konuya yönelik doğrudan görüşlerine “Program kullanışlı olsa da iş öğrencide bitiyor.” (Ö9), “Öğretmenin donanımlı olursa işlevsel olur.” (Ö3), “11. sınıf kullanışlı, yaşama dönük fakat 10. sınıf kullanışlı değil.” (Ö10) örnek verilebilir.

Güçlü ve gelişmeye açık yönler

Tablo 3’te programın güçlü yönleri; “Yaşama dönük.” (f=11), “Öğrenci merkezli.” (f=6), “Değerleri kazandırması” (f=3), “Farklılaştırma boyutu” (f=2), “Bütüncül değerlendirme” (f=1), “Öğrenci ilgilerine uygun” (f=1), “Ölçme-değerlendirmede öğrenci katılımı.” (f=1), “Yeni kavramlar eklenmesi” (f=1), “11. sınıf programının iyi olması” (f=1) şeklinde belirtilmiştir.

Katılımcıların konuya yönelik doğrudan görüşlerine “Program, etkinliklerle öğrenciyi aktif tutma, gündelik olaylarla ilişkilendirebilmelerini sağlama açısından faydalı.” (Ö4), “...programın en güçlü yönü, değerleri vurgulaması.” (Ö14) örnek verilebilir.

Programının gelişmeye açık yönleri ise “Tüm okullara hitap etmeme” (f=5), “Öğrencinin merkezde olması” (f=4), “Bireylerin farklılıkları” (f=3), “Uygulanabilir olmama” (f=3), “Zayıf yön görmeme” (f=3), “Öğretmenin program okuryazarlığı” (f=2), “Programın dilinin karmaşık olması” (f=2), “Uygulanmadığı için zayıf yönü bilememe.” (f=2), “11. sınıf felsefe tarihinin çıkarılması” (f=2), “Hazırlık sürecinin hızlı olması” (f=1), “Her kesimden görüş alınmaması” (f=1), “Öğretmenlerin alışkanlıklarını terk edememesi” (f=1), “Programın bütünlük taşımaması” (f=1), “Süre yetersizliği” (f=1), “11. sınıfın etkinlik temelli olması” (f=1) şeklinde belirtilmiştir.

Katılımcıların konuya yönelik doğrudan görüşlerine “...dili sadeleştirilebilir ve ölçme değerlendirme kısmı geliştirilebilir.” (Ö15), “...Süreç çok hızlı gibiydi, belli kesimlerin fikrinin alınmasını, diğerlerinin yok sayılmasını eksiklik olarak görüyorum.” (Ö8) örnek verilebilir.

Tüm bu görüşlerden hareketle, programın çoğu öğretmen tarafından olumlu değerlendirildiği görülmektedir. Öğrenci merkezli, etkinlik temelli ve yaşama dönük yapısı, farklılaştırma imkânı sunması ve değer kazandırmaya yönelik içeriği güçlü yönleri olarak görülmektedir. Buna karşın, hazırlık sürecinde

tüm kesimlerin görüşüne başvurulmaması, ölçme değerlendirme kısmının yetersiz bulunması, dilinin zaman zaman anlaşılır olmaması ve tüm okul türlerine hitap etmemesi geliştirilmesi gereken alanlar arasında görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler, sürecin daha kapsayıcı yürütülmesini beklediklerini belirtmiştir.

Programı uygulamaya yönelik eğitim

Tablo 3'te öğretim programını uygulamaya yönelik eğitim alınması, eğitimin yeterliliği, eğitim ihtiyacının olup olmaması ve nedenleri üzerinde öğretmenler tarafından görüşler belirtilmiştir. Öğretim programını uygulamaya yönelik "Eğitim aldım" (f=15), "Eğitim almadım" (f=1) şeklinde görüşler ifade edilmiştir. Alınan eğitimlerin yeterliliğine yönelik görüşler "Yeterli" (f=8), "Faydalı" (f=5), "Zaman yetersizdi." (f=3), "Yetersizdi." (f=3), "Uygulamaya yönelik yetersiz" (f=1) şeklindedir. Eğitim ihtiyacına yönelik görüşler ise "Eğitim ihtiyacım var" (f=8), "Uygulama anlamında gereksinim hissediyorum." (f=7), "Ölçme ve değerlendirme ihtiyacı." (f=4), "Eğitim ihtiyacım yok" (f=4), "Deneyimli öğretmen olmak" (f=1), "Pratikte öğrenileceği düşüncesi" (f=1) biçiminde söylemler mevcuttur. Eğitime ihtiyaç olmasının nedenleri incelendiğinde; "Programı kullanabilme yeterliliği gerekli" (f=4), "Öğretmen kendisini geliştirmeli" (f=3), "Programın yenilikler içermesi" (f=3), "Öğrenme öğretme yaklaşımlarının değişmesi" (f=1), "Öğrenci kitlesinin değişmesi" (f=1) görüşleri ifade edilmiştir. Eğitim ihtiyacının olmama nedenleri ise "Uygulandıktan sonra ihtiyaç anlaşılacak" (f=3), "Kendine güvenmek" (f=1), "10. sınıfın değişmemiş olması" (f=1), "11. sınıf kolay uygulanabilir" (f=1) şeklindedir.

Katılımcıların konuya yönelik doğrudan görüşlerine "Kurs güzel fakat süre yeterli değildi." (Ö1), "...Yeterliydi. Öğretmen programı uyguladıkça zaten kavrayacak." (Ö8), "...uyguladıkça bileceğiz fakat ölçme değerlendirmede gereksinim duyulabilir." (Ö5), "Yok, uygulayabiliriz çünkü 10. sınıf düzeyi aynıydı. 11. sınıf da öğretmenlerin kendi hayatında uyguladığı alanlar." (Ö10) örnek verilebilir.

Görüşlere göre, öğretmenlerin çoğu programı uygulamaya yönelik eğitim almış, yalnızca bir öğretmen bu eğitimi almamıştır. Eğitim alanların çoğu eğitimi yeterli bulurken bazıları süreyi yetersiz görmüştür. Çoğu öğretmen uygulamaya dönük bir eğitim ihtiyacı olduğunu belirtmiş, bazıları ise ihtiyaç olmadığını ya da bu ihtiyacın program uygulandıktan sonra netleşeceğini ifade etmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Göre Hazırlanan Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı'na (10. ve 11. Sınıflar) Yönelik Akademisyen Görüşleri

Tablo 4

Akademisyen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	Akademisyen (f)
Uyumluluk	Çağ ve Toplumun Gereksinimlerine Uyumluluk	Güncel problemlere ilişkin	3
		Çağın sorunlarına dair felsefe bilgi-becerisi edindirmesi	3
		Ezbere yönlendirmemesi	2
		Günümüz felsefesine uygunluk	1
	Öğrenci Gereksinimlerine Uyumluluk	Günümüz sorunlarına yönelmesi	2
		Bireylerin yaşantılarından kesitler bulabilmesi	2
		İçeriklerin dikkat çekmesi	2
		Felsefî bilgi-becerisini edindirmesi	3
Uygulanabilme Durumu	Çıktıların Kazandırılabilme Durumu	Bütünsellik	2
		10. sınıflarda bilgiyi, 11. sınıflarda beceriyi hedeflemesi	2
		Bütüncül şekilde süreçte kazandırılabilmesi	2
		Etkinliklerle öğrenilebilmesi	1
		Öğretmenlerin program yeterliliği	1
		Uygulamasının güç olması	1
		Sınıf mevcudunun fazlalığı	1

Tema	Kategori	Kodlar	Akademisyen (f)
Değişim	Yenilik Durumu	Beceriye dayalı	2
		Ezbere yönlendirmeme	2
		Günümüz sorunlarına eğilme	2
		Eğitim anlayışının değişimi	1
		Farklılaştırmanın dâhil edilmesi	1
		Tarihsel felsefenin olmaması	1
		İlgi çekici içeriklerin olması	1
		Uygulayıcılara yön göstermesi	1
		Ölçme-değerlendirmedeki değişimler	1
		Öğretim programının beceriye uygun yapılandırılması	1
		10. sınıf düzeyinin çok yenilik içermemesi	1
		10. sınıf düzeyinde tarihsel felsefeye değinilmesi	1
		10. sınıfta bilgiye, 11. sınıfta beceriye vurgu yapılması	1
		11. sınıf içeriklerin değiştirilmesi	1
	Çıkarılan Konular	Öğrencilerin felsefe tarihini sıkıcı ve ağır bulması	2
		11. sınıfın öğrenci seviyesine uygun olmaması	2
		Felsefeyi pratik yaşama entegre etmeyi hedeflemesi	1
		Tarihsel felsefenin tümüyle çıkarılmamış olması	1
	İyileştirilmesi Gerekenler	Derse ayrılan sürenin yetmemesi	1
		Derse önem verilmemesi	1
		Hizmet içi eğitimler artırılmalı	1
		Ders kitaplarında uygulayıcı dönüt sistemi oluşturulmalı	1
		Materyaller öğretim programına göre yapılandırılmalı	1
		Öğretmenler öğretim programını özümsemeli	1
		Ölçme-değerlendirme kısmı iyileştirilmeli	1
		Felsefe dersi 9. sınıftan itibaren başlamalı	1

Tema	Kategori	Kodlar	Akademisyen (f)
Açık Olma	Öğrenme ve Öğretme Boyutu	Çıktı ve bileşenlerin ayrıntılı açıklanmış olması	3
		Öğretmeni yönlendirmesi	3
	Ölçme-Değerlendirme Boyutu	Sürece dair bilgi sağlaması	3
		Bütüncül şekilde süreçte kazandırılabilmesi	2
		Ölçme araçlarında esneklik sağlaması	1
		Beceri-tutum ve eğilimleri kazandırabilmesi	3
	Güçlü Yönler	Farklılaştırmanın dâhil edilmesi	2
		Sadeleşmenin yapılmış olması	2
		Bütünsel olma	1
		Programın kapsamlı olması	1
		Diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi	1
		Ezbercilikten uzak	1
		Çağdaş meselelere eğilmesi	1
		Merkezde öğrencinin olması	1
		Öğretmene kılavuzluk etmesi	1
		Gerektiğinde güncellenebilme	1
Güçlü/Gelişmesi Gereken Yönler	Geliştirilmesi Gereken Yönler	Her kesimlerden görüşe başvurulmaması	1
		Başlık ve kavramın fazlalığı	1
		Kavramların karmaşıklığı	1
		Yenilenen programa adapte olabilme	1
		Ölçme-değerlendirmedeki sorunlar	1
		Öğretim programının hazırlık süresinin kısıtlılığı	1
		Zamanla anlaşılacak olması	1

Tablo 4 incelendiğinde, analizler doğrultusunda beş temaya ulaşılmıştır. Bu temalara yönelik açıklamalara ve doğrudan alıntılara başlıklar halinde aşağıda yer verilmiştir.

Uyum

Tablo 4’te çağın ve toplumun gereksinimlerine uyumluluğuna yönelik görüşler; “Güncel problemlere ilişkin.” (f=3), “Çağın sorunlarına dair felsefe bilgi-beceri edindirmesi.” (f=3), “Ezbere yönlendirmemesi.” (f=2), “Günümüz eğitim felsefesine uygunluk.” (f=1) şeklindedir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına

uyumuna ilişkin görüşler ise “Günümüz sorunlarına yönelmesi.” (f=2), “Bireylerin yaşantılarından kesitler bulabilmesi” (f=2), “İçeriklerin dikkat çekmesi.” (f=2) şeklindedir.

Katılımcıların konuya yönelik doğrudan görüşlerine “Teknoloji, özgürlük, değerler gibi en önemli problemlerini ele alması sebebiyle ihtiyaçları karşılıyor.” (A1), “Ezbercilikten uzaklaşılması ve 11. sınıfta güncel olayları ele alması günümüz ihtiyaçlarını karşılıyor.” (A2), “...felsefeyi arka planda öğrencilere vermeye çalışarak, birçok ahlaki probleme felsefi açıdan bakmayı sağlayacak.” (A3) örnek verilebilir.

Görüşlerden hareketle akademisyen görüşlerine göre, toplumun gereksinimlerine uygun olup; öğrencilerin güncel meseleler üzerine düşünmelerini teşvik edecek biçimde yapılandırılmıştır. Ayrıca program, öğrencilerin ilgisine hitap etmekte, güncel konular içermekte ve öğrencilerin kendi yaşamlarıyla ilişki kurabilecekleri içerikler sunmaktadır.

Uygulanabilirlik

Tablo4'te öğrenme çıktılarının kazandırılabilirliğine ilişkin akademisyenlerin görüşleri, “Felsefi bilgi-becерisini edindirmesi.” (f=3), “Bütünsellik.” (f=2), “10. sınıfta bilgiyi, 11. sınıfta beceriyi hedeflemesi.” (f=2), “Bütüncül şekilde süreçte kazandırılabilmesi.” (f=2), “Etkinliklerle öğrenilebilmesi.” (f=1), “Öğretmenlerin program yeterliliği.” (f=1), “Uygulamasının zor olması” (f=1), “Sınıf mevcudunun fazlalığı” (f=1) şeklindedir.

Katılımcıların konuya yönelik doğrudan görüşlerine “Tabi ki kazandırılabilir çünkü etkinlikler yoluyla öğrencinin aktif katılımı ile beraber gerçekleştirebilecek şeyler.” (A1), “...pratikte karşılığı yok ve eleştiriler var, bu programla çözülecek bir durum değil.” (A2), “Program beceri-bilgi bazlı. Örneğin alan becerileri kısmında felsefi muhakeme ve akıl yürütme becerisi var.” (A3) örnek verilebilir.

Görüşlerden hareketle, genel olarak öğrenme çıktılarının doğal süreç içinde öğrencilere kazandırılacağı ifade edilmiştir. Bununla beraber sınıfların mevcudu, öğretmen yeterliliği ve uygulama sürecine ilişkin koşulların da belirleyici olduğu; bu nedenle tüm çıktıları öğrencilere kazandırmanın pratikte her zaman mümkün olamayabileceği belirtilmiştir.

Değişimler

Tablo 4’te, yapılan yeniliklere ilişkin akademisyen görüşleri “Beceriye dayalı.” (f=2), “Ezbere yönlendirmeme.” (f=2), “Günümüz sorunlarına eğilme.” (f=2), “Eğitim anlayışının değişimi.” (f=1), “Farklılaştırmanın dâhil edilmesi” (f=1), “Tarihsel felsefenin olmaması.” (f=1), “İlgi çekici içeriklerin olması.” (f=1), “Uygulayıcılara yön göstermesi.” (f=1), “Ölçme değerlendirmedeki değişimler.” (f=1), “Öğretim programın beceriye uygun yapılandırılması.” (f=1), “10. sınıf düzeyinin çok yenilik içermemesi.” (f=1), “10. sınıf düzeyinde tarihsel felsefeye değinilmesi.” (f=1), “10. sınıfta bilgiye, 11. sınıfta ise beceriye vurgu yapılması.” (f=1), “11. sınıf düzeyinde içeriğin değişmesi” (f=1) şeklindedir.

Programdan çıkarılanlara yönelik görüşler; “Öğrencilerin felsefe tarihini sıkıcı ve ağır bulması” (f=2), “11. sınıf düzeyinin öğrencilerin seviyesine göre olmaması.” (f=2), “Felsefeyi pratik yaşama entegre etmeyi hedeflemesi” (f=1), “Tarihsel felsefenin tümüyle çıkarılmaması” (f=1) şeklindedir.

İyileştirmelerin yapılmasına yönelik görüşler; “Derse ayrılan sürenin yetmemesi” (f=1), “Derse önem verilmemesi” (f=1), “Hizmet içi eğitimlerin artırılması” (f=1), “Ders kitaplarında uygulayıcı dönüt sistemi oluşturulmalı.” (f=1), “Materyallerinin programa uygun hazırlanması” (f=1), “Öğretmenlerin programı özümsemesi” (f=1), “Ölçme değerlendirme boyutu iyileştirilmeli.” (f=1), “9. sınıftan itibaren okutulması” (f=1) şeklindedir.

Katılımcıların konuya yönelik doğrudan görüşlerine “Programın eğitim felsefesi çok farklı, beceri temelli. 11. sınıf daha avantajlı görünüyor.” (A1), “Etkinliğe dayalı bir eğitim için bu gerekliydi, çünkü felsefe tarihi ağırdı.” (A2), “Program uygulandıktan sonra dönütler alınıp üzerinde iyileştirmeler yapılması ve sınama kısmındaki aksaklıkların giderilmesi gerekli. Bir de hizmet içi eğitimlerle programın anlatılması lazım.” (A3) örnek verilebilir.

Akademisyenlere göre, programın beceri temelli yapısı, ezberden uzak yaklaşımı, 11. sınıf içeriğinin tamamen yenilenmesi, felsefe tarihinin çıkarılması ve güncel konulara odaklanması öne çıkan değişikliklerdir. Bununla beraber öğrenme-öğretme ve sınama durumlarında önemli yenilikler olduğu ifade edilmiştir.

Açıklık

Tablo 4'te öğrenme-öğretme sürecinin açıklığına ilişkin görüşler; “Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin ayrıntılı açıklanmış olması” (f=3), “Öğretmeni yönlendirmesi.” (f=3) şeklindedir.

Katılımcıların konuya yönelik doğrudan görüşlerine “Gerekli bilgiyi sunuyor çünkü programın süreç kısmında detaylı bilgi mevcut.” (A1), “Sunuyor çünkü nerede hangi beceri ve değerlerin işletilebileceği yazıyor.” (A2), “Ünitede kullanılacak öğrenme çıktıları, beceri, değer, eğilimler vs. zaten belli.” (A3) örnek verilebilir.

Ölçme değerlendirme sürecinin açıklığına ilişkin görüşler “Sürece dair bilgi vermesi” (f=3), “Beceriye dayalı olarak hazırlanması” (f=1), “Ölçme araçlarında esneklik sağlaması” (f=1) şeklindedir.

Katılımcıların konuya yönelik doğrudan görüşlerine ““Program ölçme değerlendirme için gereken bilgiyi sağlıyor.” (A1), “...Teknik bir mevzu ama bence sağlıyor.” (A2), “...Gerçekten işlevsel oldu mu uygulayınca anlaşılacak.” (A3) örnek verilebilir.

Görüşlerden hareketle, akademisyenlerin öğretim programında öğrenme çıktıları ile süreç bileşenlerinin açıkça belirtildiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu sayede öğretmenlerin süreci daha verimli yönetebileceği belirtilmektedir. Ayrıca ölçme değerlendirme sürecine dair ayrıntılı bilgilere yer verildiği, kullanılacak araçların ve sınavların nasıl uygulanacağını net biçimde tanımlandığı ifade edilmektedir. Ancak sürecin işlevselliğinin uygulama sırasında açık bir biçimde görüleceği belirtilmektedir.

Güçlü ve gelişmeye açık yönler

Tablo 4'te programın güçlü bulunan yönleri arasında; “Beceri-tutum ve eğilimleri kazandırabilmesi” (f=3), “Farklılaştırmanın dâhil edilmesi.” (f=2), “Sadeleşmenin yapılmış olması.” (f=2), “Bütüncül olma” (f=1), “Programın kapsamlı olması.” (f=1), “Diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi.” (f=1), “Ezbercilikten uzak” (f=1), “Güncel konulara yer verme” (f=1), “Merkezde öğrencinin olması” (f=1), “Öğretmene kılavuzluk etmesi.” (f=1), “Gerektiğinde revize edilebilme” (f=1) ifadeleri görülmektedir.

Konuya yönelik katılımcıların doğrudan görüşlerine “Ortalamayı hedefleyen bir program değil, farklılıkları gözetiyor.” (A1), “Yenilik getirmesi, ezberciliğe karşın konuları daraltması, beceri temelli olması güçlü yönleri.” (A2), “...öğrenciyi dâhil etmesi, bilgi-beceri dengesinin olması iyi.” (A3) örnek verilebilir.

Programının gelişmeye açık yönlerine ilişkin görüşler ise “Çeşitli kesimlerden görüş alınmaması” (f=1), “Başlık ve kavramların fazlalığı” (f=1), “Kavramların karmaşıklığı.” (f=1), “Yenilenen programa adapte olabilme” (f=1), “Ölçme değerlendirme problemleri” (f=1), “Programın hazırlanma sürecinin kısıtlılığı” (f=1), “Zamanla anlaşılacak olması” (f=1) şeklindedir.

Katılımcıların konuya yönelik doğrudan görüşlerine “...eksik yönüne dair kanıya sahip değilim. Öğrenciler programı henüz görmedi. Uygulandığında netleşecek.” (A1), “...Bana göre uygulayıcıların programa adapte olması sorun olabilir.” (A2), “Ölçme kısmı ve programın hazırlanma süresini zayıf yönü. Daha çok istişare edilip birçok kişinin fikri alınabilirdi. Ayrıca yeni kavramlar eklendi programa, daha sade olabilir, bazı kavramlar örtük olarak verilebilirdi.” (A3) örnek verilebilir.

Görüşlere göre akademisyenler, programın beceri, tutum ve eğilim kazandırması; farklılaştırma boyutu, sade, bütüncül ve ezberci yaklaşımdan uzak yapısıyla güncel konuları ele almasını güçlü yönler olarak değerlendirmektedir. Öte yandan, kavram ve başlık sayısının fazlalığı, ölçme değerlendirme sorunları, bazı kavramların karmaşık olması, hazırlık sürecinin sınırlılığı ve yeterli görüş alınmaması ise programın geliştirilmesi gereken yönleri olarak gösterilmektedir.

Sonuç

TYMM doğrultusunda hazırlanan 2024 Felsefe Dersi Öğretim Programı’nın etkililiğini değerlendiren bu araştırma, programın kuramsal boyutu ile uygulamadaki yansımaları arasındaki ilişkiyi öğretmen ve akademisyen görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Katılımcı görüşlerinden hareketle şekillenen on bir temada (uyum, uygulanabilirlik, değişimler, açıklık, güçlü ve gelişmeye açık yönler, anlaşılabilirlik, bilimsellik, içerik, bütünlük, işlevsellik, programı uygulamaya yönelik eğitim) ulaşılan sonuçlar programa yönelik önemli değerlendirmeler sunmaktadır.

Hem öğretmen hem de akademisyen görüşlerinde ortak olarak ele alınan uyum teması incelendiğinde; programın çağın gerekliliklerine, 21. yüzyıl becerilerine ve toplumsal ihtiyaçlara büyük ölçüde cevap verdiği, özellikle 11. sınıf düzeyinde güncel sorunlara odaklanarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde uygulanabilirlik konusunda da her iki grup, öğrenme çıktılarının kazandırılabilir olduğu konusunda hemfikir olmakla birlikte sınıf mevcutlarının kalabalık olması, haftalık ders saatinin yetersizliği ve öğretmen yeterlikleri gibi değişkenlerin uygulama sürecini zorlaştırabileceğini vurgulamışlardır. Programdaki değişimler açısından ise 11. sınıfın felsefe tarihinden arındırılarak beceri temelli bir yapıya kavuşturulması, sadeleştirilmesi ve ezberden uzaklaşılması olumlu bir dönüşüm olarak görülmüştür. Programın açıklığı konusunda ise öğrenme-öğretme süreçlerinin teorik olarak net ifade edildiği, ancak ölçme ve değerlendirme boyutunun (nasıl ölçüleceği, hangi araçların kullanılacağı vb.) yeterince açık olmadığı ve geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Güçlü ve gelişmeye açık yönler bağlamında; programın yaşamla ilişkili olması, öğrenciyi merkeze alması ve farklılaştırma (zenginleştirme/destekleme) boyutunu içermesi en güçlü yönler olarak belirlenirken ölçme araçlarının karmaşıklığı, kavramsal dilin basit olmaması ve hazırlık sürecinde paydaş katılımının sınırlı kalması iyileştirilmesi gereken alanlar olarak tespit edilmiştir.

Sadece öğretmen görüşlerinden elde edilen temalar incelendiğinde; anlaşılabilirlik açısından programın genel dili ve yapısı anlaşılır bulunsa da, öğrenme çıktısı gibi yeni terminolojilerin bazı öğretmenler tarafından akademik ve karmaşık algılandığı görülmüştür. Bilimsellik temasında kavramların bilimsel temellere dayandığı kabul edilmekle birlikte, bazı öğretmenlerin kavramların karşılıklarını tam olarak bilemedikleri için kararsız kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Programın 10. ve 11. sınıf düzeyleri arasındaki bütünselliği konusunda öğretmenlerin fikir birliğine varamadığı, bir kısmının iki kademenin birbirini tamamladığını düşünürken diğer bir kısmının konular arası geçişte kopukluklar olduğunu ifade ettiği belirlenmiştir. İçerik açısından 10. sınıf öğretim programının yoğun ve soyut olduğu, öğrenci seviyesini zorlayabileceği, işlevsellik açısından ise programın başarısının öğretmenin yetkinliğine ve okulun fiziksel imkânlarına bağlı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir kısmının programı uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim aldığı, ancak bu eğitimlerin teorik kaldığı ve pratiğe dönük yeni eğitimlere ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır.

Tartışma

Araştırma sonucu, 2024 Felsefe Dersi Öğretim Programı'nın çağın gerekliliklerine, 21. yüzyıl becerilerine ve toplumsal ihtiyaçlara büyük ölçüde uyum sağladığını göstermiştir. Bu sonuç, Berk ve Özer (2024) tarafından yapılan ve Maarif Modeli çerçevesindeki programların toplumun gereksinimlerini karşılamayı, içeriklerini güncellemeyi ve çağın gerektirdiği becerileri kazandırmayı hedeflediğini belirten çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca araştırmamızda programın öğrenci ilgilerine uyumlu bulunması, Berk ve Özer'in (2024) farklı öğrenme yöntemleriyle öğrenci katılımının artırılabilirliği yönündeki görüşlerini destekler niteliktedir. Diğer yandan Ülçay'ın (2024) öğretim programlarının değişen şartlara ve farklı öğrenci profillerine uyumlu olmasının önemine yaptığı vurgu, çalışmamızda katılımcıların programın güncelliğine atfettiği değerle paralellik göstermektedir.

Araştırmada, programdaki öğrenme çıktılarının kazandırılabilir olduğu düşünülmeyle birlikte, sınıf mevcutları, ders süresi ve öğretmen yeterliliği gibi faktörlerin uygulamayı zorlaştırabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Ülçay'ın (2024) programların uygulanabilirliğini zorlaştıran temel etkenler arasında altyapı yetersizlikleri, öğretmenlerin değişime direnci ve ölçme değerlendirme eksikliklerinin yer aldığı yönündeki tespitiyle örtüşmektedir. Çalışmamızda öğretmenlerin süre yetersizliği ve kalabalık sınıflara dair endişeleri, Ülçay'ın (2024) vurguladığı altyapı sorunlarının sahadaki karşılığı olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, programda yapılan değişimlerin (özellikle 11. sınıfın sadeleşmesi, beceri temelli ve bütüncül yapıya geçilmesi) öğretmen ve akademisyenler tarafından olumlu ve yerinde bir dönüşüm olarak değerlendirildiğini göstermiştir. Katılımcıların programın bütüncül ve beceri odaklı yapısını olumlu bulması, Berk ve Özer'in (2024) TYMM'nin bireyi bütünsel olarak değerlendirmesini anlamlı ve önemli bir değişim olarak nitelendiren görüşüyle paralellik göstermektedir. Araştırmamızda ezberci yaklaşımdan uzaklaşılması ve güncel konulara yer verilmesi yönündeki sonuçlar, literatürdeki modern eğitim paradigmasına geçiş beklentisini karşılar niteliktedir.

Araştırmada, öğrenme-öğretme süreçlerinin teorik olarak açık ve anlaşılır bulunduğu, ancak ölçme ve değerlendirme boyutunun bazı katılımcılar tarafından belirsiz ve geliştirmeye açık olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların bir kısmının ölçme değerlendirme boyutunu yeterli bulması, Kayman ve Elkatmış'ın (2024) çalışmasındaki sınama boyutunun kapsamlı açıklandığı bulgusuyla örtüşmektedir. Ancak araştırmamızda bazı öğretmenlerin bu konuda belirsizlik yaşadığını ifade etmesi, program metnindeki açıklamaların sahadaki tüm uygulayıcılar için aynı netlikte olmadığını düşündürmektedir. Bu durum, yeni yaklaşımın (süreç odaklı değerlendirme vb.) öğretmenler tarafından tam olarak içselleştirilebilmesi için daha somut rehberliğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Çalışmada ulaşılan bir diğer önemli sonuç; programın yaşamla ilişkili olması, öğrenci merkezli yapısı ve farklılaştırma boyutunu içermesinin en güçlü yönler olarak görülmesidir. Buna karşın ölçme araçlarının karmaşıklığı, kavramsal dilin zorluğu ve hazırlık sürecinde paydaş katılımının sınırlı kalması ise gelişmeye açık alanlar olarak saptanmıştır. Katılımcıların programın beceri temelli ve farklılaştırmayı içeren yapısını güçlü bulması, Akpınar vd.nin (2024) bu özellikleri öğretim programları açısından bir ilk ve önemli bir değer olarak niteleyen görüşüyle örtüşmektedir. Ayrıca farklılaştırma boyutunun kapsayıcılığa katkısı yönündeki bulgumuz, Kayman ve Elkatmış (2024) ve Berk ve Özer'in (2024) çalışmalarındaki görüşlerle paralellik göstermektedir. Buna karşın, programın hazırlık sürecinde katılımcı çeşitliliğinin azlığına yönelik eleştiriler, Akpınar vd.nin (2024) toplumun tüm kesimlerinin görüşünün alınması gerektiği yönündeki vurgusuyla tutarlıdır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programı genel hatlarıyla anlaşılır ve kavramları bilimsel bulduğu; ancak öğrenme çıktısı, süreç bileşeni gibi yeni terminolojilerin ve kullanılan akademik dilin bazı öğretmenler tarafından karmaşık algılandığı saptanmıştır. Programın yeni olması ve henüz uygulanmamış olmasının da etkisiyle, bazı öğretmenlerin kavramların bilimsel temelleri ve pratik karşılıkları konusunda kararsızlık yaşadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin program dilini akademik bulması ve yeni kavramlara mesafeli yaklaşması, Berk ve Özer'in (2024) programların anlaşılabilmesi için sade ve açık bir dil kullanılması gerektiği yönündeki görüşlerini desteklemektedir. Ayrıca kavramların bilimselliği konusundaki tereddütler, Yurdakal'ın (2024) ortak metnindeki kavramların bilimsel temellerinin yeterince sunulmadığı yönündeki tespitiyle örtüşmektedir. Bu durum, program metninin hedef kitle olan uygulayıcılar için daha erişilebilir olması ve kavramların felsefi/pedagojik temellerinin netleştirilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Katılımcı görüşleri sonucunda, 10. sınıf öğretim programının içerik yoğunluğu ve soyutluk düzeyi nedeniyle öğrenci seviyesini zorlayabileceği; buna karşın 11. sınıf öğretim programının felsefe tarihinden arındırılarak güncel meselelere odaklanmasının daha olumlu karşılandığı görülmüştür. Bu içeriksel farklılaşma, programın bütünselliği algısında da bir ayrılmaya yol açmış; bazı öğretmenler iki sınıf düzeyini birbirini tamamlayan yapılar olarak değerlendirirken diğerleri konular arası geçişte ve sıralamada kopukluklar olduğunu ifade etmiştir. Programın içeriğine ve bütünselliğine yönelik bu eleştiriler, felsefe öğretim programlarının tarihsel süreçte sıkça revize edilmesi ve her değişikliğin öğretmenler üzerinde yeni bir adaptasyon süreci yaratması gerçeğiyle (Demircioğlu & Duman, 2013) ilişkilendirilebilir. Özellikle 10. sınıf içeriğinin yoğun bulunması, Koçer'in (2019) kazanım sayılarının azaltılmasına rağmen içeriğin hala yüklü olabileceği yönündeki tespitleriyle paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin içerik düzenlemesi ve bütünsellik konusundaki farklı görüşleri, Doğan ve Altun'un (2013) öğretmenlerin program geliştirme süreçlerine aktif katılımının programa olan inancı ve bağlılığı artırdığı yönündeki görüşünü desteklemekte; hazırlık sürecinde uygulayıcı görüşlerine yeterince başvurulmamasının bu tür tereddütlere yol açtığını düşündürmektedir.

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında, programın işlevselliği konusunda katılımcıların genelinin olumlu bir bakış açısına sahip olduğu; programın yaşama dönük olma, öğrenci ilgilerine hitap etme ve yetkin öğrenci profili oluşturma hedefinin işlevselliği artırdığı belirlenmiştir. Ancak 10. sınıf düzeyinin zorlayıcı bulunması, bölgesel farklılıklar ve öğretmen yeterlikleri gibi değişkenlerin işlevselliği sınırlayabileceği tespit edilmiştir. Buna paralel olarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programı uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim aldığı ancak bu eğitimlerin teorik kaldığı ve uygulamaya dönük olduğu, yeni eğitimlere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programın işlevselliğinin öğretmen yetkinliğine ve uygulama sürecine bağlanması, Berk ve Özer'in (2024) programın işlevselliğinin çeşitli etkenlere göre değişebileceği ve öğretmenin elinde hayat bulacağı yönündeki tespitiyle örtüşmektedir. Araştırmamızda öğretmenlerin teorik eğitimleri yetersiz bulup uygulamalı eğitim talep etmesi, Arslankara ve Arslankara'nın (2024) TYMM'nin benimsenebilmesi için kapsamlı ve kaliteli eğitim süreçlerinin planlanması gerektiği yönündeki görüşünü desteklemektedir. Ayrıca Berk ve Özer'in (2024) program başarısı için öğretmen eğitiminin elzem olduğu vurgusu, çalışmamızda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hizmet içi eğitimin gerekliliğine inanmasıyla tutarlılık göstermektedir.

Öneriler

- 2024 Felsefe Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin ilgilerine ve değişen koşullara uyumunun sürdürülebilir olması için, bu programın belirli zamanlarda (örn. her eğitim-öğretim yılı sonunda) öğretmen ve öğrenci görüşleri alınarak değerlendirilmesi ve gerekli güncellemelerin yapılması önerilebilir.
- Programın etkin uygulanabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen uygulamalı hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Etkinlik temelli programın sağlıklı yürütülebilmesi için felsefe ders saatleri yeniden düzenlenmeli veya yoğun öğrenme çıktıları ders saatine uygun hâle getirilerek sadeleştirilmeli ya da sınıf mevcutları azaltılmalıdır.
- Felsefe dersindeki ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin belirsizliği gidermek amacıyla; felsefi metin analizi, argümantasyon oluşturma ve kavramsal sorgulama gibi derse özgü becerilerin değerlendirilmesine yönelik örnek rubrikler ve uygulama senaryoları sunan bir ölçme ve değerlendirme kılavuzunun hazırlanması önerilebilir.
- Program hazırlık sürecinde paydaş katılımının sınırlı kaldığına yönelik tespit edilen eksikliği gidermek amacıyla; program değerlendirme aşamasında akademisyen ve öğretmenlerin yanı sıra öğrenci, veli ve sivil toplum kuruluşları gibi farklı kesimlerin görüşleri alınmalı ve program geliştirme bu çok yönlü geri bildirimler doğrultusunda şekillendirilmelidir.
- Felsefe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yeni terminolojinin ve akademik kavramların öğretmenler tarafından doğru anlaşılabilmesi için; bu kavramların felsefe eğitimi bağlamındaki karşılıklarını ve kullanım gerekçelerini açıklayan, sade bir dille hazırlanmış Felsefe Dersi Program Kılavuzu'nun hazırlanması önerilebilir.
- Programdaki içerik sıralaması ve sınıf düzeyleri arasındaki kopukluk iddialarını netleştirmek ve gidermek amacıyla; programın bir yıllık uygulamasının ardından felsefe öğretmenlerinden yapılandırılmış geri bildirimler alınarak gerekli güncellemeler yapılmalıdır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın hem akademisyen hem de felsefe öğretmenlerinin görüşlerini içermesi, bulguların kuramsal ve uygulama bakımından derinlemesine

elde edilmesini sağlamıştır. Araştırmının bu güçlü yönünün yanında sınırlı yanları da bulunmaktadır. Söz konusu sınırlılıklardan biri, akademisyen çalışma grubunun yalnızca üç uzmandan oluşmasıdır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda daha fazla sayıda akademisyenden görüş alınması önerilebilir. Bir diğer sınırlılık, zaman kısıtıdır. Çalışma öğretim programının yayımlanmasından sonraki kısa bir dönemde gerçekleştirildiği için öğretmenlerin ve akademisyenlerin değişime uyum süreçleri tam olarak yansıtamamış olabilir. Bu sınırlılığı aşmak için ileride yapılması planlanan çalışmalarda, belirli aralıklarla boylamsal verilerin toplanması ve özellikle öğretmenlerin programlara uyumlarının izlenmesi önerilebilir.

Extended Summary

Introduction

Throughout the history of the Turkish Republic, the philosophy curriculum within the national education system has undergone numerous and significant revisions. These changes reflect the nation's evolving political, social, and ideological landscapes. The Philosophy Curriculum for grades 10 and 11, developed under the Century of Türkiye Education Model, was released by the Board of Education in May 2024. The renewed curriculum aims to raise individuals who can establish the relationship between philosophy and life and acquire philosophical thinking, reading and writing skills. Evaluating these curriculums is crucial for assessing their effectiveness and directing necessary improvements. It is anticipated that the information obtained from teachers and subject matter experts will yield valuable results that can increase the effectiveness of the course. The purpose of this study is to evaluate the 2024 Philosophy Curriculum based on the perspectives of teachers and academics.

Methodology

This study, designed to explore the opinions of teachers and academics regarding the 2024 Philosophy Curriculum, employed a case study approach. The participants included 16 philosophy teachers and three academics. Data were gathered through semi-structured interview forms developed by the researchers and analyzed using content analysis techniques.

Findings

The research results indicate that teachers view the curriculum positively, describing it as life-oriented, current, student-centered, and supportive of holistic development. However, they noted that the curriculum's language is academic and complex; the measurement and evaluation processes are unclear, difficult, and time-consuming; and the program duration is inadequate. Conversely, academics consider the curriculum to be holistic, free from rote memorization, and up-to-date, aimed at imparting philosophical knowledge and skills. Nevertheless, they suggested improvements regarding the concepts, topics, and assessment methods. Both teachers and academics agree on the need for more detailed information about the assessment procedures, simplifying the concepts within the curriculum, and providing in-service training for teachers to effectively implement the curriculum.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The study's findings revealed that the majority of teachers and academics viewed the curriculum favorably, noting its alignment with the needs of the era and society, particularly appreciating that the 11th grade curriculum addresses contemporary life topics. While the curriculum received positive feedback, it is recommended that clearer insights will emerge after its implementation, and that the curriculums should be continuously evaluated, updated, and enhanced over time.

Regarding applicability, both teachers' and academicians' opinions reveal that learning outcomes can be achieved, but difficulties may be encountered in implementation due to variables such as students, teachers, course duration, etc. For the effective implementation of the curriculum, it is suggested that a systematic support mechanism should be established, teachers' professional development should be supported, course hours should be rearranged and classroom practices should be planned realistically.

Teachers' evaluations of the changes in the curriculum show that changes are seen especially in the 11th grade and that the curriculum has a life-oriented, activity-based, student-centered and holistic approach. On the other hand, academics assessed the skill-based structure of the curriculum, its treatment of current issues and its differentiation dimension as innovations. Among the changes, especially the timeliness and holistic structure of the curriculum were found necessary and important by both teachers and academics.

In relation to how clearly the learning-teaching process is structured within the curriculum, academics and teachers generally have a positive perspective. However, it is expressed that the measurement and evaluation dimension is not clear and limited information is provided. Given this, it is advised that the measurement and evaluation component of the curriculum be improved.

When the strengths of the curriculum were evaluated, both teachers and academics emphasized the life-oriented, skill-based, student-centered, holistic and differentiation dimensions. When the aspects of the curriculum that capable of being improved are examined, teachers and academics stated that the concepts should be simpler, the measurement-evaluation process should be improved and a more inclusive approach should be adopted in the curriculum preparation process.

As stated before, although teachers found the curriculum understandable, they also stated that the concepts could be simpler and that they could sometimes make it difficult to understand. The findings indicate that the change in concepts was not welcomed positively, and it is recommended that this issue be considered in the development of future curriculums. The idea that the concepts contain academic language and are therefore scientific is widespread. It is suggested that the concepts should be simpler in order to ensure comprehensibility and to prevent some teachers from approaching the curriculum with prejudice due to the concepts.

In the evaluations regarding the content of the curriculum, although the 10th grade topics were found sufficient by the teachers, they were not suitable for the student level. They also suggested the removal of the Philosophy, Logic and Argumentation unit, the inclusion of the Philosophy of Science unit after the Philosophy of Knowledge, the simplification of the Philosophy of Being unit and the addition of life-oriented units such as the Philosophy of Life. In terms of 11th grade, the inclusion or exclusion of the history of philosophy in the curriculum caused disagreement among teachers. Some teachers said that the 10th grade topics should be repeated in the 11th grade because they were forgotten, that the current topics of the 11th grade should be given in the 10th grade, and that the 11th grade Reason and Belief unit was heavy. Based on these opinions, it is suggested that teachers who will implement the curriculum actively participate in content preparation and that their opinions be taken into consideration.

When the situation of ensuring integrity in the curriculum was assessed, it was observed that the opinions were largely aligned. Some teachers stated that integrity was ensured, basic concepts were addressed in the 10th grade and the problems of the age were addressed in the 11th grade and that both grade levels complemented each other. However, some teachers stated that the 10th and 11th grades did not complement each other and that the 11th grade was associated with current issues. It was suggested that the order of both grades should be changed. It is observed that the change in the 11th grade subjects was effective in teachers' opinions. As mentioned before, it may be suggested that after the curriculum is implemented, teachers' opinions on the subject should be taken and evaluated, and if necessary, the subjects should be updated.

When the functionality of the curriculum was evaluated, teachers generally stated that they found the curriculum functional and useful. In these positive evaluations, factors such as the curriculum being related to life, aligning with the objectives of the course, appealing to student interests, contributing to the development of a qualified student profile, guiding teachers and being functional especially at the 10th grade level stood out. However, some opinions argued that the curriculum was not sufficiently functional at the 10th grade level; it was stated that regional, school and student differences could negatively affect the effectiveness of the curriculum. The fact that the curriculum has not yet been implemented is a determining element shaping these evaluations. Since the curriculum has not yet been implemented, opinions on functionality are based on assumptions. For this reason, the curriculum should be piloted, how the curriculum works in different socioeconomic regions, different school types and student profiles should be analyzed, and local arrangements should be made to provide flexibility.

When the teachers' status of receiving training on curriculum implementation was evolved, it was observed that all teachers except one received in-service training. While the teachers who received training found the process sufficient and useful, some teachers found the training insufficient, noting that the training period was insufficient and the content remained theoretical. Teachers stated that they especially needed practical information about the measurement and evaluation process. Considering the innovative structure of the curriculum, differentiated learning-teaching approaches and changing student profile, it was emphasized that teacher self-improvement is essential and have the competence

to implement the curriculum effectively. However some teachers, relying on their professional experience, thought that they did not need additional training, that there were no significant changes in the 10th grade curriculum and that the 11th grade curriculum could be easily implemented. These teachers stated that they would learn the curriculum better in practice over time. Overall, teachers concur that in-service training is essential for the effective implementation of the curriculum. Based on these results, it is recommended that implementation-oriented trainings should be planned and necessary trainings should be given to teachers.

Yazar Katkıları: Birinci yazar: Verilerin toplanması, verilerin analizi, araştırma raporunun yazılması. İkinci yazar: Araştırmanın tasarlanması, verilerin analizi, araştırma raporunun yazılması.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulunun 28.08.2024 tarihli 2024-139 sayılı kararı gereğince çalışmanın etik kurul izni alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Milli Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İnkılap Kitabevi.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121-145.
- Bayrak, İ., & Duruhan, K. (2016). 2009 yılında hazırlanan felsefe öğretim programına ilişkin felsefe öğretmenlerinin görüşleri (Sivas ili örneği). *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/17335/181026>
- Berk, Ş., & Özer, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin düşünceler. *Journal of History School*, 17(73), 3241-3256. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.78177>
- Beydoğan H., Cihan M., & Taşdemir A. (2006). Lise felsefe öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 17-37.
- Biçer, B. (2010). Türkiye'de cumhuriyet öncesi dönemde Türk okulları ile Amerikan kolejlerinde felsefe grubu derslerinin öğretimi (1839-1922). *Zeitschrift für die Welt der Türken/ Journal of World of Turks*, 2(3), 195-211.
- Biçer, B. (2013). Öğretmen görüşlerine göre felsefe öğretim programı ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Academic Sight/Akademik Bakış*, (38).
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.

- Çalışkan, M. (2018). Felsefe ve eğitim, M. Yavuz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 89-116). Anı Yayıncılık.
- Çalkap, M. (2019). Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf felsefe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Rize-Artvin-Trabzon örneği). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Çelik, H., & Berk, Ş., (2023). *Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre felsefe öğretim programının değerlendirilmesi. FSMVU-EAK2023 4. Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildirileri* (ss. 54-55).
- Çüçen, A. K. (2005). *Felsefeye giriş*. Asa Kitabevi.
- Demircioğlu, A., & Duman, E. Z. (2013). 1935 ve 2009 felsefe öğretim programlarına göre yazılmış ders kitaplarındaki çeşitli felsefe kavramlarının karşılaştırılması. In *Proceedings of the 4th International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 271-277).
- Doğan, S., & Altun, S. (2013). Teachers' perceptions on the effectiveness of curriculum mapping: the case of Turkey. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 3(4), 50-60.
- Dombaycı, M. A. (2008). *Türkiye'de ortaöğretimde felsefe öğretiminin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dombaycı, M. A. (2009). *Felsefe öğretimi ve düşünme becerileri ilişkisi. IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildirileri* (ss. 406-416).
- Duman, E. Z., Küçükşabanoğlu, Ö., & Demiralp, N. (2023). Cumhuriyet dönemi felsefe dersi öğretim programıyla ilgili çalışmaların incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 9(117), 9468-9477.
- Duman, E. Z., Kadioğlu, S., Parmaksız, M., Bulut, F., Akman, E., Şişman, B., Uysal, G., Akkaya, L., & Ateşocak, Ö. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli kapsamında ortaöğretim felsefe grubu alan becerileri. *Millî Eğitim*, 53(241), 543-570. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1308823>

- Engin, C., & Yıldırım, A. (1998). Liselerdeki felsefe dersi öğretiminin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(17), 102-117.
- Erten, S. (2018). *Ortaöğretim II. sınıffelsefe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Hocaoğlu, N., & Baysal, E. A. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri. G. Ocak (Ed.). *Nicel Araştırma Modelleri-Desenleri* içinde (ss. 66-113). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Honderich, T. (2005). *The Oxford companion to philosophy*. Oxford University Press.
- Kale, N. (1994). Felsefe öğretimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 27(1), 113-120.
- Kayman, F., & Elkatmış, V. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö15), 61-87. <https://zenodo.org/record/13822842>
- Kızıltan, Ö., & İnanç, H. B. (2024). Ortaöğretim felsefe dersi (10. sınıfa için) öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Afyonkarahisar ili örneği. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 508-524. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1351447>
- Koç-Aydın, A., & Çıtak, E. (2017). 2009 felsefe öğretim programının program geliştirmenin temel öğeleri kapsamında değerlendirilmesi. *Dört Öge* 5(11), 67-90. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/567752>
- Koçer, H. (2019). *2018 Felsefe öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi-Adana örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Kültür Bakanlığı. (1935). *Lise filozofi programı kılavuzu* (Tebliğler Dergisi, Sayı 183; Kabul tarihi: 31.08.1935). Devlet Basımevi. <https://dhgm.meb.gov.tr/www/2023/icerik/814>

- Lincoln, Y. S., & Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Maarif Vekâleti. (1957). *Lise felsefe ve psikoloji programı* (Tebliğler Dergisi, Cilt 20, Sayı 976; Kabul tarihi: 07.10.1957). Maarif Vekâleti. <https://dhgm.meb.gov.tr/www/2023/icerik/814>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1976). *Lise felsefe grubu dersleri programı* (Tebliğler Dergisi, Sayı 333; Kabul tarihi: 27.09.1976). Millî Eğitim Bakanlığı. <https://dhgm.meb.gov.tr/www/2023/icerik/814>
- Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı. (1985). *Lise felsefe dersi programı (1985–1986 eğitim-öğretim yılı)* (Tebliğler Dergisi, Sayı 359; Kabul tarihi: 09.09.1985). <https://dhgm.meb.gov.tr/www/2023/icerik/814>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1993). *Ortaöğretim kurumları felsefe dersi programı* (Tebliğler Dergisi, Sayı 259; Kabul tarihi: 07.06.1993). Millî Eğitim Bakanlığı. <https://dhgm.meb.gov.tr/www/2023/icerik/814>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Ortaöğretim felsefe dersi öğretim programı* (Tebliğler Dergisi, Sayı 235; Kabul tarihi: 14.12.2009). <https://dhgm.meb.gov.tr/www/2023/icerik/814>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim felsefe dersi (10. ve 11. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Tebliğler Dergisi, 81(2726), 1176.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli*. <https://k12beceriler.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Felsefe dersi (10. ve 11. sınıflar) öğretim programı* <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programfel1011Onayli.pdf>
- Sağlam, M., & Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 175-187.

- Şakar, Ö. (2014). *Ortaöğretim felsefe dersi öğretim programları ve 2009 yılı programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Isparta örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Uygur, N. (2007). *Felsefenin çağrısı*. Yapı Kredi Yayınları.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>
- Taşdelen, V. (2007). Felsefe eğitimi: Bir yaşantının peşinde. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 277-294.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli: 2024 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 6(24), 76-88. <https://doi.org/10.52105/temelegitim>

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programları: Öğretmen Farkındalığı, Uygulama Süreçleri ve Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bir Durum Analizi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Çetin DOĞRU¹

1.Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı. sufi_476@hotmail.com. ORCID :0000-0002-6487-1310

Gönderilme Tarihi: 30.05.2025 Kabul Tarihi: 11.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1709391

Atıf: “Doğru, Ç. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programları: öğretmen farkındalığı, uygulama süreçleri ve karşılaşılan sorunlara ilişkin bir durum analizi. *Millî Eğitim*, 54(1), 1075-1128. DOI: 10.37669/ milliegitim.1709391”

Öz

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi Öğretim Programlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını, uygulama süreçlerinde karşılaşılan sorunları ve programların öğrencilerin dinî-ahlaki gelişimlerine katkılarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemiyle ve durum çalışması deseninde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 16 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi tekniğiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin genel olarak programa olumlu yaklaşıtlarını, özellikle etkinlik temelli yapı ve değer odaklı öğrenme süreçlerini desteklediklerini ortaya koymuştur. Ancak etkinliklerin yoğunluğu, zaman yetersizliği, materyal eksiklikleri ve öğrenci hazırbulunuşluğu gibi uygulama sorunları dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, eğitici eğitimlerinin yüzeysel kaldığı ve uygulama rehberliğine ihtiyaç duydukları yönündeki ifadeleri, modelin sahadaki uygulanabilirliğini etkileyen önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Çalışma öğretmen merkezli nitel veriyle mevcut öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini sahadan elde edilen deneyimlerle ortaya koymakta; program geliştiricilere, eğitim yöneticilerine ve politika yapıcılara yönelik uygulanabilir öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, din eğitimi, DKAB Dersi Öğretim Programı, değerler eğitimi

A Case Study on Teacher Awareness, Implementation Processes, and Challenges Regarding Religious Culture and Moral Knowledge Curricula within the Scope of the Century of Türkiye Education Model

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study aims to examine how the 2024 Religious Culture and Moral Knowledge curriculum, developed within the scope of the Century of Türkiye Education Model, is perceived by teachers, the challenges encountered during its implementation, and its contributions to students' religious and moral development based on teachers' experiences. Conducted within the framework of qualitative research and designed as a case study, the research involved 16 Religious Culture and Moral Knowledge teachers working in various provinces across Türkiye. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis. The findings indicate that teachers tend to view the new curriculum positively, especially valuing its activity-based structure, value-oriented content, and student-centered approach. However, issues such as the excessive number of activities, time constraints, lack of instructional materials, and students' readiness levels emerged as significant challenges in practice. Moreover, teachers emphasized that the in-service training programs related to the new educational model were superficial and lacked sufficient guidance for practical application, which negatively affected the implementation process of curriculum. This study identifies strengths and weaknesses of the current curriculum through teacher-centered qualitative data and offers practical recommendations for curriculum developers, educational administrators, and policy makers. It contributes to bridging the gap between theoretical curriculum design and practical implementation by reflecting the lived experiences of field practitioners.

Keywords: the Century of Türkiye Education Model, Religious Education, religious education curriculum, values education

Giriş

Öğretim programları, bir ülkenin eğitim sisteminde bireylerin nasıl bir insan olarak yetişeceğini belirleyen bir belgedir. Yalnızca akademik bilgi aktarımını değil, bireye kültürel miras aktarımı dâhil bireyi bütüncül olarak yetiştirmeyi hedefleyen çerçevelerdir (Demirel, 2019, s. 48). Öğrencilerin ne öğreneceği ve içeriklerin nasıl öğretileceğini belirleyen bu programlar, eğitimin niteliğini ve bireylerin gelecekte sahip olacağı yeterlilikleri doğrudan etkilemektedir (Yüner & Özdemir, 2020). Türkiye gibi eğitim sistemi büyük ölçüde merkezî bir yapıya sahip olan ülkelerde öğretim programları; öğrencilerin bilgi, beceri ve millî kimlik inşası, medeniyet değerlerinin içselleştirilmesi ve çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirilmesi noktasında büyük önem arz etmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren öğretim programları, sadece bireysel gelişimi değil aynı

zamanda ulusal kalkınmayı, toplumsal bütünleşmeyi ve demokratik kültürün yerleşmesini de hedeflemiştir. (Akyüz, 2012; Ottewell, 2020).

Öğretim programlarının geliştirilmesi, çok boyutlu ve birçok paydaşı gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenler, eğitim yöneticileri, akademisyenler ve toplum temsilcileri gibi çeşitli aktörler yer almakta; böylece programların hem toplumsal ihtiyaçlara hem de uluslararası standartlara uygun olması sağlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), özellikle 2000’li yıllardan itibaren genç bireyleri meslekî yaşamlarına hazırlayacak becerilerle donatmak amacıyla öğretim programlarını sürekli gözden geçirmekte ve güncellemektedir (Doğanay & Sarı, 2019). Bu reform sürecinin devamı olarak 2024 yılında tanıtılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türk eğitim sisteminde köklü bir değişim ve dönüşümü temsil etmektedir. Modelin amacı yalnızca öğretim programlarının içeriğini güncellemek değil aynı zamanda eğitim sisteminin değer temelli, beceri odaklı ve bütüncül bir yaklaşıma kavuşmasını sağlamaktır. Dijital çağın dönüştürdüğü eğitim paradigmasında, öğrenciler ve aileler meslekî yeterliliklerin gerektirdiği eğitim beklentilerini daha yakından sorgulamaya başlamıştır (Şahin, 2023). Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireylerin sadece akademik başarıya değil aynı zamanda kültürel farkındalık, etik sorumluluk ve sosyal uyum gibi alanlarda da gelişim göstermesini hedeflemektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin getirdiği yaklaşım, klasik bilgi aktarımına dayalı öğretim anlayışının ötesine geçerek öğrencinin aktif katılımını, üretkenliğini ve yaşam becerilerini ön plana çıkaran bir yapıyı içermektedir. Bu yönüyle model, sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ve sosyal boyutta da öğrenmeyi merkeze almaktadır (Demirtaş & Güven, 2024). Böylece birey, yalnızca sınav başarısı hedefleyen değil; yaşadığı topluma değer katan, sorumluluk duygusu gelişmiş, empati kurabilen ve etik ilkelerle donanmış, değerleriyle bütünleşik bir birey olma yolunda desteklenmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yalnızca pedagojik bir reform değil aynı zamanda Türkiye’nin tarihsel ve kültürel birikimini çağdaş eğitim anlayışlarıyla buluşturmayı hedefleyen bir “medeniyet tasavvuru” olarak algılamak mümkündür. Bu bağlamda model, bireyin yalnızca bilişsel gelişimini değil; manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerini de kapsayan bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır (MEB, 2024a, s. 9). Modelin temelinde yer alan “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi” eğitimi sadece bilgi edinme süreci değil, bireyin yaşamına yön verecek ahlaki ve toplumsal bir dönüşüm aracı olarak da konumlandırmaktadır (MEB, 2024a, s. 15).

Türk eğitim sisteminde bütüncül bir dönüşüm hedefleyen, bireyin zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve manevi gelişimini bir arada ele alan bu model, bilgi temelli yaklaşımların ötesine geçerek beceri, değer ve yaşantı temelli bir eğitim felsefesini esas almaktadır. Erdem-Değer-Eylem ekseninde şekillenen Model, bireyin sadece bilgiye ulaşmasını değil aynı zamanda bu bilgiyi sorumluluk bilinciyle kullanmasını amaçlamaktadır. Ontolojik, epistemolojik, zamansal ve aksiyolojik bütünlük ilkeleri doğrultusunda yapılandırılan model, öğrencilerin hem akademik hem de ahlaki gelişimlerini desteklemektedir. Model; sağlıklı, ahlaklı, üretken, sorgulayıcı, estetik duyarlılığı olan ve irade sahibi bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir öğrenci profili ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda yapılandırılan kavramsal ve fiziksel beceriler ile alan becerileri; temel, bütünsel ve üst düzey düşünme becerileri olarak sınıflandırılmıştır. Eleştirel düşünme, etik muhakeme, kültürel farkındalık gibi çok boyutlu okuryazarlıkların yanı sıra yaşam becerileri de öğretim programına entegre edilmiştir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim anlayışı ve somut öğrenme kanıtlarına dayalı ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla bireyselleştirilmiş öğrenme süreçleri desteklenmektedir. Böylece model, çağdaş pedagojik yaklaşımlarla millî ve manevi değerleri harmanlayarak Türkiye'nin geleceğini inşa edecek bireylerin yetişmesini hedeflemektedir (MEB, 2024, s. 4-22).

Kısacası Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; millî ve manevi değerleri çağdaş pedagojik ilkelerle harmanlayarak Türkiye'nin geleceğini inşa edecek bireyler yetiştirmeyi hedefleyen kapsamlı ve derinlikli bir öğretim programıdır.

1.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını, uygulama sürecinde karşılaşılan zorlukları ve bu programların öğrencilerin dinî ve ahlaki gelişimlerine olan katkılarını öğretmenlerin deneyimleri üzerinden değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yeni model çerçevesinde hazırlanan bu programların sahadaki uygulanabilirliğine dair öğretmen görüşlerini derinlemesine incelemek, modelin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak ve uygulanabilirliğine dair öneriler geliştirmek araştırmanın hareket noktasını oluşturmaktadır.

Bu araştırma, eğitimde geliştirilen yeni modelin DKAB Dersi Öğretim Programları özelinde sahadaki yansımalarını anlamaya yönelik özgün ve nitelikli veriler sunmaktadır. Bu yönüyle hem teori-pratik bütünlüğünü kurmakta hem de

program geliştiricilere, eğitim yöneticilerine ve politika yapıcılara yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

2. Araştırmanın Problemi ve İlgili Literatür

Bu araştırmanın problemi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde güncellenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının, uygulayıcı konumundaki öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, bu programların sahadaki uygulanabilirliği, öğrenci gelişimine katkısı ve uygulama sürecinde karşılaşılan güçlüklerin neler olduğunun derinlemesine incelenmesidir.

Literatürde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen DKAB programlarına dair çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Köseoğlu (2025), 2018 ve 2024 öğretim programlarını karşılaştırarak 2024 programının daha esnek ve eleştirel düşünme ile dijital becerileri güçlendiren bir yapıya sahip olduğunu ancak öğretmen yetiştirme ve ölçme değerlendirme alanlarında eksiklikler bulunduğunu belirtmiştir. Ceylan (2025), öğretmenlerin yeni programa olumlu yaklaştığını fakat uygulamada sorunlar yaşandığını ifade etmiştir. Nazıroğlu (2024); 2024 öğretim programının ideolojik yönlerini kimlik, özgürlük, adalet ve eleştirel düşünme temaları çerçevesinde incelemiştir; Üzümcü ve Abanoz (2024) programın öğrenen ve problem merkezli yaklaşımlar üzerine kurulduğunu ortaya koymuştur. Kaya (2024) ise dijital etik ve ahlak eğitimi boyutunu, Bozkaya (2025) da nezaket erdemi bağlamında programı değerlendirmiştir. Bu çalışmalar, 2024 DKAB Dersi Öğretim Programlarının farklı yönlerine odaklanmakla birlikte, çoğu saha verisine dayanmamaktadır. Bu çalışma, öğretmen merkezli saha verisine dayanarak bu boşluğu doldurmayı ve derinlemesine analizler sunmayı hedeflemektedir.

3. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, bireylerin psikososyal olgulara dair kişisel algı ve deneyimlerine odaklanan nitel bir araştırma şeklinde yapılandırılmıştır. Bu tür çalışmalarda amaç, bireylerin ya da grupların dünyayı nasıl algıladıklarını kendi bakış açılarıyla ortaya koymaktır. Nitel araştırmalarda veri toplama sürecinde genellikle gözlem, görüşme, doküman incelemesi ve odak grup görüşmesi gibi yöntemlerden faydalanılmaktadır. Bu yöntemlere dayalı araştırmalarda nicel verilerden çok, katılımcıların sözel anlatımlarına ve yaşantılarının betimsel çözümlemelerine yer verilmekte; dolayısıyla bulgular üzerinden genellemeler yapmak yerine anlamlı ve bağlamsal yorumlara ulaşmak esas alınmaktadır (Arslantürk & Arslantürk, 2010; Scott & Marrison, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013).

3.1. Araştırmanın Deseni

Örgün eğitim kurumlarında görev yapan ve DKAB Öğretim Programlarının uygulayıcısı olan DKAB öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programlarına ilişkin görüşlerini daha yakından incelemek amacıyla bu çalışmada durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması, araştırmacının sınırlı sayıda durumu ya da olguyu, doğal ortamı içinde ve belirli bir zaman diliminde çok yönlü veri toplama araçları (örneğin gözlem, görüşme ve doküman incelemesi) kullanarak ayrıntılı biçimde incelediği bir yaklaşımdır. Başka bir deyişle durum çalışması; belirli kişi, grup, yapı ya da topluluk içinde yaşanan olayların detaylı bir şekilde analiz edildiği; derinlemesine anlamaya odaklanan nitel bir araştırma stratejisidir (Creswell, 2013, s. 96-97).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde DKAB öğretmeni olarak görev yapan bireylerden seçilen 16 kişilik bir katılımcı grubu oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde araştırma konusu ile doğrudan ilişkili bireylerin belirlenmesine özen gösterilmiş ve bu doğrultuda rastlantısal olmayan örneklem yöntemi seçilmiştir.

Araştırmada nitel veri toplama sürecine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme türü, araştırmanın amacına hizmet edecek en uygun bilgi kaynaklarının seçilmesini temel almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2022). Katılımcıların seçiminde özellikle “Bu konuda en fazla bilgi sahibi kim olabilir?” ve “Derinlemesine veri sağlayabilecek bireyler kimlerdir?” gibi sorular yöneltilmiş ve bu kapsamda kartopu (zincir) örnekleme yaklaşımına başvurulmuştur. Bu yöntem, bir katılımcının sonraki katılımcıyı önermesi esasına dayanarak nitel çalışmalarda bilgiye erişimi kolaylaştıran etkili bir tekniktir (Patton, 2014). Katılımcılar seçilirken özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ni tanıtan eğitimlere katılmış ve 5. ve 9.sınıfların dersine fiili olarak giren kişilerden olmasına dikkat edilmiştir.

Etik gerekçelerle katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve her biri ÖK1, ÖK2, ÖK3... şeklinde kodlanarak tanımlanmıştır. Çalışma grubunun temel sosyodemografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Katılımcıların Sosyo Demografik Özellikleri*

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Meslek	Görev yaptığı İl	Görev Yılı	Görev Yaptığı Okul Türü
ÖK1	Erkek	30	Lisans	DKAB Öğretmeni	Iğdır	6	İmam Hatip Ortaokulu
ÖK2	Kadın	34	Lisans	DKAB Öğretmeni	Ağrı	9	Ortaokul
ÖK3	Erkek	47	Lisans	DKAB Öğretmeni	Adana	14	Ortaokul
ÖK4	Erkek	42	Lisans	DKAB Öğretmeni	Iğdır	11	İmam Hatip Ortaokulu
ÖK5	Kadın	38	Lisans	DKAB Öğretmeni	Çorum	15	Ortaokul
ÖK6	Erkek	40	Lisans	DKAB Öğretmeni	İzmir	15	Ortaokul
ÖK7	Erkek	39	Yüksek Lisans	DKAB Öğretmeni	Bursa	15	İmam Hatip Ortaokulu
ÖK8	Erkek	30	Lisans	DKAB Öğretmeni	Bitlis	8	Ortaokul
ÖK9	Erkek		Lisans	DKAB Öğretmeni	Bitlis	2	İmam Hatip Ortaokulu
ÖK10	Erkek	31	Lisans	DKAB Öğretmeni	Bitlis	7	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
ÖK11	Erkek	31	Lisans	DKAB Öğretmeni	Kars	9	Meslek Lisesi
ÖK12	Erkek	35	Yüksek Lisans	DKAB Öğretmeni	Bursa	12	İmam Hatip Ortaokulu
ÖK13	Erkek	32	Lisans	DKAB Öğretmeni	Iğdır	10	Ortaokul
ÖK14	Erkek	32	Lisans	DKAB Öğretmeni	Iğdır	9	İmam Hatip Ortaokulu
ÖK15	Erkek	32	Lisans	DKAB Öğretmeni	Kars	7	Lise
ÖK16	Kadın	39	Lisans	DKAB Öğretmeni	Iğdır	16	Lise

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türkiye’nin farklı bölgelerinde görev yapan toplam 16 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeninin katılımcı olarak belirlendiği bu araştırmada katılımcıların demografik özellikleri çeşitlilik göstermekte olup bu durum elde edilen verilerin farklı bağlamlara uyarlanabilirliğini artırmaktadır. Cinsiyet dağılımı açısından katılımcıların 13’ü erkek (%81,25), 3’ü ise kadın (%18,75) öğretmenlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla araştırmaya dâhil olan katılımcıların seçiminde cinsiyet dağılımındaki oranlamanın dengesine bakılmamıştır. Yaş aralığı 30 ila 47 arasında değişmekte olup yaş ortalaması yaklaşık 35,9 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama, katılımcıların büyük çoğunluğunun mesleklerinde deneyim kazanmış, orta yaş grubuna mensup öğretmenler olduğunu göstermektedir. Katılımcıların bu yaş grubunda olması hem pedagojik donanım hem de alandaki uygulama becerilerinin gelişmiş olabileceğini göstermektedir. Eğitim düzeyi açısından 16 katılımcıdan 13’ü lisans mezunu, 3’ü ise yüksek lisans derecesine sahiptir. Katılımcıların tamamı DKAB öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Mesleki kıdemleri 2 ila 16 yıl arasında değişmekte olup ortalama görev yılı yaklaşık 10,2 yıl olarak hesaplanmıştır. Bu, katılımcıların sahada kayda değer bir tecrübeye sahip olduklarını ve öğretim programlarının pratikteki etkilerini gözlemleyebilecek düzeyde olduklarını göstermektedir. Görev yapılan okul türleri çeşitlilik göstermektedir: Altısı İmam Hatip Ortaokulunda, altısı genel ortaokullarda, ikisi liselerde (İmam Hatip ve düz lise), biri meslek lisesinde ve biri mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görev yapmaktadır. Bu dağılım, farklı okul türlerinin öğretim ortamlarına dair çok yönlü verilerin elde edilmesini sağlamaktadır. Katılımcılar; Iğdır, Ağrı, Adana, Çorum, İzmir, Bursa, Bitlis ve Kars illerinden seçilmiş olup coğrafi dağılım açısından Doğu, Güneydoğu, Ege ve İç Anadolu Bölgelerini kapsamaktadır. Bu durum, bölgesel uygulama farklarının araştırmaya yansımaları sağlamaktadır.

3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan mülakat/görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Katılımcıların düşünce dünyalarını doğrudan anlamaya yönelik olarak yüz yüze bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen bilgiler, araştırmacı tarafından kayıt altına alınmış ve veri güvenilirliğini artırmak amacıyla katılımcıların onayına sunulmuş ve doğrulanmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı yarı-yapılandırılmış görüşme formudur. Bu form, çalışmanın temel hedefleri ve alt amaçları dikkate alınarak araştırmacı tarafından özenle geliştirilmiştir. Görüşme sorularının etkililiğini sağlamak amacıyla, öncelikle bazı katılımcılarla deneme niteliğinde ön görüşmeler yapılmış ve bu doğrultuda bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sayesinde soruların yeterince açık olup olmadığı ve katılımcılar tarafından doğru anlaşılabilirliği test edilmiştir. Nihai görüşme formu, nitel araştırma alanında uzman üç akademisyenin görüşleri alınarak son hâline getirilmiştir. Öte yandan araştırmanın amacına ulaşma ve problem durumunu çözmeye hizmet edecek sorular hazırlandıktan sonra bu soruların uygulanması noktasında etik bir engelin olup olmadığını belirlemek için araştırma sorularının da içinde dâhil olduğu etik onayı başvuru formu oluşturularak Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler, Bilimsel Araştırma Yayın Etik Kurulu Başkanlığından onay alınmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Bu analiz yaklaşımı, toplanan verilerin sistematik olarak incelenmesini ve katılımcı yanıtlarının anlamlı parçalara ayrılarak kodlara, kategorilere ve temalara dönüştürülmesini esas almaktadır. Bu sayede araştırmanın problemiyle doğrudan ilişkili olan örtük ya da açık anlamların ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Kodlamalar yapılırken tematik kodlama yapılmıştır. Tematik kodlama, nitel verilerin analizinde anlamlı bilgi parçalarının sistematik biçimde etiketlenerek kodlara ayrılması ve bu kodların benzerliklerine göre temalar altında gruplandırılması sürecidir. Bu yaklaşım, araştırmacının verideki örüntüleri keşfetmesini ve yorumlamasını sağlar. Özellikle Braun ve Clarke (2006), tematik analizi ve bu bağlamda tematik kodlamayı yapılandırılmış adımlarla tanımlayarak sosyal bilimlerde geniş bir kullanım alanı kazandırmıştır (Braun & Clarke, 2006). Kodlama süreci açık kodlamayla başlar, ardından kodların gruplanması ve temaların geliştirilmesiyle devam eder. Bu süreç, araştırmanın problemine dair hem açık hem de örtük anlamları ortaya çıkarmayı amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2022).

Bu çalışmada, katılımcılardan toplanan ham veriler detaylı biçimde metne dökülmüş ve ardından anlamsal çözümleme yapılarak temalarla kodlar arasında ilişki kurulmuştur. Etik ilkelere bağlı kalınarak bu çalışmada yapay zekâ araçlarından biri olan ve Open AI tarafından geliştirilen ChatGPT'den yalnızca analiz ve tablo oluşturma aşamalarında yardımcı bir araç olarak yararlanılmış, doğrudan veri alımı veya içerik aktarımı yapılmamasına dikkat edilmiştir. Ayrıca verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla analiz sürecinde katılımcı ifadelerine

doğrudan yer verilmiş ve bu ifadeler araştırmacı yorumlarıyla desteklenmiştir. Yapılan birebir görüşmelerin sürelerine ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcı Görüşme Süreleri

Katılımcılar	Görüşme Süresi
ÖK1	37 dakika
ÖK2	38 dakika
ÖK3	26 dakika
ÖK4	38 dakika
ÖK5	37 dakika
ÖK6	29 dakika
ÖK7	33 dakika
ÖK8	32 dakika
ÖK9	41 dakika
ÖK10	27 dakika
ÖK11	43 dakika
ÖK12	44 dakika
ÖK13	36 dakika
ÖK14	39 dakika
ÖK15	49 dakika
ÖK16	50 dakika

Tablo 2’ye göre araştırmada 16 katılımcıyla gerçekleştirilen bireysel görüşmelerin toplam süresi 452 dakikadır. Görüşmelerin süresi 26 dakika ile 50 dakika arasında değişmiş ve ortalama görüşme süresi yaklaşık 34 dakika olarak gerçekleşmiştir. Görüşme sürelerindeki farklılık, katılımcıların ifade etme tarzı, anlatım kapsamı ve deneyimlerini paylaşma düzeyleriyle ilişkili görülmektedir. Bu farklılık, verilerin zenginliğine olumlu katkı sunmuştur.

Bulgular

1-Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Bilgi Düzeyi ve Yenilik Algısı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre yapılandırılan DKAB Dersi Öğretim Programlarına ilişkin katılımcıların farkındalıklarını ve bu değişimlere ilişkin değerlendirmelerini ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılara “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programı hakkında bilginiz var mı? Varsa, programın temel amaçlarını ve getirdiği yenilikleri nasıl değerlendiriyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen bulgulardan hareket edilerek tema-kodlar oluşturulmuştur. Tema-kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Bilgi Düzeyi ve Yenilik Algısına İlişkin Tema-Kod Örüntüsü

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Eğitim ve Öğretmen Gelişimi	Katılım, Eğitimci Yetkinliği, Seminer Katkısı, Süre Yeterliliği	ÖK1, ÖK2, ÖK5, ÖK9, ÖK14, ÖK15
İçerik Tasarımı ve Etkinlikler	Etkinlik Yoğunluğu, İçerik Kapsamı, Öğrenci Seviyesine Uygunluk, Dijital Araç Kullanımı	ÖK1, ÖK3, ÖK6, ÖK13, ÖK14, ÖK15
Öğrenci Katılımı ve Motivasyon	Aktif Katılım, Öğrenci Merkezli Yaklaşım, Sosyal Beceriler	ÖK2, ÖK6, ÖK11, ÖK15, ÖK16
Manevi Ve Değer Temelli Eğitim	Erdem-Değer-Eylem, Duyuşsal Beceriler, Kültür ve Gelenek Aktarımı	ÖK3, ÖK7, ÖK10, ÖK11
Uygulama, Altyapı ve Kaynaklar	Öğrenci Altyapısı, Okul Altyapısı, Materyal ve Dijital Destek, Zaman Yönetimi	ÖK4, ÖK14

1.1.Eğitim ve Öğretmen Gelişimi

Bu tema, katılımcıların; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında aldıkları eğitimler, bu eğitimlerin içeriği, süresi ve öğretmenlerin yeterliğine ilişkin değerlendirmelerini kapsamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programı hakkında yeterli bir bilgiye sahip olup olmadıkları ve programın tanıtılması hususunda gerçekleştirilen eğitimlere katılıp katılmadıkları sorulmuş ve katılımcıların büyük çoğunluğu, bu seminerlere katıldıklarını belirtmiş fakat seminerlerin içeriğinin yüzeysel kaldığını ve beklentilerini tam olarak karşılamadığını ifade etmiştir. Bu durum, eğitimin sadece biçimsel olarak verilmiş olması ile açıklamak mümkündür. Dolayısıyla seminerlerin pedagojik derinliğinin ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik katkısının sınırlı kaldığı görülmektedir. Bazı katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği eğitime katıldım. Fakat çok da farklı şeyler öğrenmedik.” (ÖK1)

“Öncelikle sene başında yüzyüze olarak verilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli eğitimine katıldım. Almış olduğumuz eğitim değişen programı anlatmada süre olarak yeterli olsa da neyin neden değiştiğini tatmin edici bir şekilde açıklamak konusunda yetersizdi.” (ÖK5)

“Semineri veren kişi de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında yeterli bilgiye sahip değildi.” (ÖK9)

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Öğretim Programı hakkında eğitime tabi tutuldum. Bu model, zenginleştirilmiş içeriğiyle günümüzün şartlarına bakan bir model.” (ÖK13)

Katılımcıların ifadeleri; eğitimlerin bazı öğretmenler için farkındalık sağladığını gösterse de genellikle modeli anlatacak öğretmenlerinin modele ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ve modelin uygulamaya dönük yönlerinin iyi açıklanmadığı yönündedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bu tür reform süreçlerinde farkındalıklarının artırılması için yalnızca bilgilendirilmeleri değil aynı zamanda uygulamalı eğitimlerle onların desteklenmesi gerekir. Ayrıca, eğitimi gerçekleştiren eğitimcilerin de model hakkında derinlemesine bilgi sahibi olması ya da merkezi bilgilendirme eğitim merkezlerinin bu noktada daha etkin bir strateji ya da program ortaya koyması etkililik açısından önemlidir.

1.2. İçerik Tasarımı ve Etkinlikler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrenci merkezliliği yönünün en çok ön plana çıktığı alanlardan biri, ders içerikleri ve etkinlik temelli yapısıdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçları ve getirdiği yeniliklerin değerlendirilmesine ilişkin katılımcılar, yeni öğretim programının bilgi yükünden ziyade etkinlik yoğunluğuna odaklandığını belirtmiştir. Katılımcılara göre ders kitaplarında kavramsal yoğunluk azaltılmış, bunun yerine öğrencinin aktif katılımını destekleyecek etkinliklere yer verilmiştir. Dolayısıyla bu yapı, öğrencinin ilgisini çekme ve öğrenme sürecini daha kalıcı hâle getirme açısından katılımcılar tarafından olumlu bulunmuştur. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

“Bu programlar birlikte ders kitaplarının içeriğinde bir sürü faydalı etkinlik yerleştirilmiş. Buda daha önceki yıllara göre öğrencinin konuyu anlamasına fayda sağlamaktadır.” (ÖK1)

“Bu model öğrenci merkezli öğretimi kolaylaştırmak için planlanmıştır. Öğrencileri daha fazla derse katmak için yapılan çalışma ve etkinlikler faydalı olmuştur. Aldığımız seminerin dersin işleyişi açısından faydası olmuştur.” (ÖK2)

“Öğrenci merkezli bir model ile hazırlanmıştır. Ders anlatım konuları kısa; etkinlikler ise çok fazla alınmış.” (ÖK6)

“Programda en çok dikkat çekici yeniliklerden biri öğretim sürecinde öğrenci merkezli yaklaşımlara daha fazla önem verilmesi ve dijital içeriklerle desteklenen etkinlik temelli öğrenmeye vurgu yapılmasıdır.” (ÖK14)

Ancak bazı öğretmenler bu etkinlikleri olumlu karşılarken, bazıları ise bu etkinliklerin ders süresine oranla fazla olduğunu ve uygulamada zaman sorunu yarattığını ifade etmiştir. Nitekim ÖK2 ve ÖK4 kodlu katılımcılar, bu durumu, “Zaman yetmeyebiliyor.”, “Ders süresi ve sınıfların kalabalık olması.” şeklinde ifadelendirmiştir. Özellikle sınıf mevcudu yüksek olan okullarda etkinliklerin uygulanabilirliği tartışmalıdır. Bu nedenle öğretim materyallerinin sınıf ortamına ve öğrenci profiline göre çeşitlendirilmesi ve öğretmene esneklik tanıyacak bir içerik sunulabilir.

1.3. Öğrenci Katılımı ve Motivasyon

Katılımcılar, Marif Modeli'ne göre yapılandırılmış DKAB Dersi Öğretim Programlarının öğrenciyi merkeze aldığını ve öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını, öğrencileri yalnızca pasif dinleyici konumunda değil de daha çok aktif öğrenen konumuna getirdiğini belirtmiştir. Bu durum bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrenci merkezli öğretimi kolaylaştırmak için hazırlanmıştır.” (ÖK2)

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde liderlik, iş birliği vb. sosyal becerilere dikkat çekilmektedir.” (ÖK11)

“Aldığım eğitimde 5 ve 9.sınıflarda konuların sadeleştirilip eksiltildiği daha çok etkinliklerin artırıldığı ya da ön plana çıkarıldığını anladım. Bu şekilde öğrenciler daha aktif bir şekilde derse katılım gösterdiklerini söyleyebilirim.” (ÖK15)

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun hazırlanan DKAB öğretim programı, öğrencilerin ilgi ve merakını uyandırıyor. Konuyu kendilerinin araştırıp öğrenmelerini teşvik etmektedir. Öğretmen sadece rehberdir...” (ÖK16)

Katılımcıların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programı'nı değerlendirme hususunda ortaya koyduğu ifadelerden anlaşıldığı üzere öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin özellikle yeni nesil öğrenciler için daha uygun ve etkili olduğunu düşündürmektedir. Bu süreçte öğretmenin rehberlik rolü ön plana çıkmakta, öğretmen artık bilgiyi aktaran değil, öğrenciyi yönlendiren ve süreci kolaylaştıran bir role bürünmektedir. Öğrencinin merkezde olduğu aktif öğrenmenin etkilerine ilişkin literatürdeki bazı bilgilere bakılacak olursa; mesela Freeman ve arkadaşları, aktif öğrenmenin öğrenci başarısını artırdığını ve özellikle STEM alanlarında %6 daha az başarısızlık ile sonuçlandığını rapor etmiştir (Freeman vd., 2014). Öte yandan Bonwell ve Eison da geleneksel ders anlatımı yerine öğrencinin etkin olduğu sınıf içi yöntemlerin motivasyonu ve öğrenme çıktısını artırdığını savunmuştur (Bonwell and Eison, 1991). Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı kuramı da öğrencilerin sosyal etkileşim yoluyla daha derin öğrenme yaşadığını vurgulamaktadır. (Vygotsky, 1978).

1.4. Manevi ve Değer Temelli Eğitim

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve bu modele göre yapılandırılan DKAB Dersi Öğretim Programlarının en güçlü yanlarından biri, ahlaki ve manevi eğitimi daha güçlü bir şekilde merkeze almasıdır. Bu tema, öğrencilerin manevi ve değer temelli karakter gelişimlerini ve kültürel değerlerle bütünleşmesini incelemektedir. Eğitimde sadece bilgi aktarımı değil, bireyin iç dünyasını besleyen değerlerin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu kapsamda “erdem-değer-eylem” yaklaşımı dikkat çekmektedir. Nitekim Tosun, değerler eğitiminin bireyde karakter inşası açısından kritik bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır (Tosun, 2015). Haydon ise eğitimin etik değerleri yaşatma işlevi görebilmesi için öğretim sürecine değer aktarımının bütüncül olarak entegre edilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Haydon, 2006). Dewey de, eğitimin yaşamla bağ kuran bir süreç olduğunu ve bu bağlamda değerlerin içselleştirilmesinin sosyal yararları artırdığını savunmaktadır (Dewey, 1938). Bazı katılımcılar, DKAB Dersi Öğretim Programlarında bu boyutun dikkate alındığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu duruma ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“DKAB Dersi Öğretim Programı’nın amacı kendi değerlerimizle örtüşen erdem-değer-eylem merkezli bir eğitim modelini uygulamaktır..” (ÖK3)

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencileri maddi ve manevi olarak hayata hazırlamayı amaçlamaktadır. Bunun yanında özellikle duyuşsal becerileri ön plana çıkarmayı hedeflemektedir.” (ÖK7)

“Bana göre programın temel amacı, pozitivist paradigma ile yıllarca dayatılan eğitimin yerine bireyin manevi gelişimini ve kültür ve geleneklerini aktarmayı esas alan, kişiyi ruhsal olarak eğitmeyi, geliştirmeyi hedeflemektedir. Programın getirmiş olduğu yeniliklere gelince bireyin kelime dağarcığını geliştiren, manevi ve ruhsal yönden gelişimini destekleyen etkinlikler yer almaktadır. Örneğin bir etkinlikte düşünme kavramı, tahayyül, tasavvur, tezekkür, mukayese, taakkul, nazar gibi kavramlarla işlenmiştir.” (ÖK10)

“Programda öğrencilerin duyuşsal becerilerinin eğitim yoluyla geliştirilmesine önem atfedilmekte olduğu, din ve ahlak öğretimi süreçlerinde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yeteneklerini geliştirebilmek için akıllı ikna edecek, kalbi mutmain kılacak yöntem, araç ve imkânlarla önem verildiğı vurgusu yapılmaktaydı. Din ve ahlaki konularda bireyin dikkatini üst düzey düşünme becerilerine (karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme), duyuşsal becerilere (kendini tanıma, kendini düzenleme vb.) ve sosyal becerilere (girişimcilik, liderlik, etkili iletişim vb.) dikkat çekmekte idi. Ayrıca eğitim- öğretim süreçlerinde “Erdem- Değer- Eylem” yaklaşımı ile bilgi, duyu ve davranış bütünlüğüne ulaşmak istenmekte idi. Bu temel amaçlar, öğrencilerimizi derslerde daha aktif hâle getirmeyi planlandığı için programı öğrencilerimizin eğitimi için olumlu görüyorum.” (ÖK11)

Programa ilişkin değerlendirme yapan katılımcılar; öğrencinin değerler üzerinden yaşamla bağ kurmasının sağlandığını ve bunun toplumsal bütünlük açısından da önemli olduğunu belirtmiştir. Bu yönüyle model; sadece bireysel değil, toplumsal faydaya da hizmet etmektedir. Manevi gelişimi destekleyen bu model, aynı zamanda öğrencilere sorumluluk, saygı, empati gibi değerleri kazandırmayı da hedeflemektedir. Bu noktada okul ortamının, öğretmen söylemlerinin ve sınıf içi etkinliklerin bütüncül bir yaklaşımla bu hedeflere hizmet etmesi gerekir.

1.5. Uygulama, Altyapı ve Kaynaklar

Bu tema, DKAB Dersi Öğretim Programlarının uygulama süreçlerindeki teknik destek ve altyapı sorunlarını ele almaktadır. Katılımcılar, okul ve öğrenci altyapısının yetersizliğini sıkça vurgulamış ve programın sahadaki uygulanabilirliğini bu eksikliklerin sınırladığını ifade etmiştir. Eğitim politikalarında yapılan değişiklikler, altyapı iyileştirmeleri ile desteklenmediğinde sahada anlamlı bir karşılık bulmakta zorlanmaktadır. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

“Malumunuz bu uygulama 5.9. sınıflarda uygulamaya koyuldu amaç güzel ama malesef öğrenci alt yapısının yetersizliği, kitaplar etkinlik ağırlıklı olduğı için zamanın yetmeyişi, okul altyapısının yetersiz oluşu gibi uygulamada bazı sıkıntılar yaşıyoruz.” (ÖK4)

“Eğitimler sayesinde sadece teorik değil uygulamaya dönük örnekler ve materyallerle tanışma fırsatı buldum. Bu eğitimin programın temel felsefesini anlamamda katkısı büyük oldu. Programda en çok dikkat çekici yeniliklerden biri öğretim sürecinde öğrenci merkezli yaklaşımlara daha fazla önem verilmesi ve dijital içeriklerle desteklenen etkinlik temelli öğrenmeye vurgu yapılmasıdır.” (ÖK14)

Katılımcıların çoğu, öğrenci ve sınıf çeşitliliği, ders materyallerinin sınırlılığı, teknolojiye erişim gibi faktörlerin süreci zorlaştırdığını ifade etmiştir. Etkinlik temelli yapının uygulanabilmesi için materyal çeşitliliği, sınıf düzeni, fiziksel donanım gibi unsurların göz önünde bulundurulması gerektiği açıktır. Bu sorunlar, modelin ideal koşullarda değil, mevcut sınırlılıklar içinde uygulanmaya çalışıldığını göstermektedir. Bu bağlamda uygulamaya dönük stratejik planlamaların yapılması ve eğitim ortamlarının standartlarının yükseltilmesi modelin başarısı için önem arz etmektedir. Eğitimde uygulama, altyapı ve kaynaklarla başarı arasındaki ilişki ile ilgili literatürde bazı çalışmaların verileri de dikkat çekicidir. Mesela Fullan, eğitsel değişimin başarılı olabilmesi için öğretim ortamlarının fiziksel ve lojistik yönden desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir (Fullan, 2007). OECD verileri de okul ortamlarının teknolojik altyapı ve materyal açısından zenginleştirilmesinin eğitim reformlarının sürdürülebilirliği açısından kritik olduğunu ortaya koymaktadır (OECD, 2020). Viennet ve Pont ise eğitim politikalarının başarıyla uygulanması için sistemsal destek, kaynak yeterliği ve paydaş katılımının gerekli olduğunu savunur (Viennet and Pont, 2017).

2. Öğretim Programlarının Dinî ve Ahlaki Gelişime Katkısı ve Uygulama Etkililiği

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programlarının öğrenme çıktılarının öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerine olan katkılarını, bu programların güçlü ve zayıf yönlerinin ne olduğunu ortaya koymak için katılımcılara “DKAB Dersi Öğretim Programlarının öğrenme çıktıları, öğrencilerin dinî ve ahlaki gelişimlerine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Size göre bu programların güçlü ve zayıf yönleri neler olabilir?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen bulgulardan hareket edilerek tema-kodlar oluşturulmuş ve tema-kodların birbirleriyle olan ilişkileri de aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretim Programlarının Dinî ve Ahlaki Gelişime Katkısı ve Uygulama Etkililiğine İlişkin Tema-Kod Örüntüsü

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar ve Materyal Eksikliği	Materyal eksikliği, etkinlik, tekrarları, kalabalık sınıf, gereksiz evrak yükü	ÖK1, ÖK2, ÖK14, ÖK5, ÖK16
Öğretmen Niteliği ve Rolü	Rol model eksikliği, öğretmenin hazırlık sürecine dâhil edilmemesi, nitelik eksikliği	ÖK10, ÖK12, ÖK14
Öğrenme Sürecinin Yapılandırılması	Aktif katılım, öğrenci merkezli yapı, zengin içerik, etkinlik temelli yaklaşım	ÖK3, ÖK4, ÖK7, ÖK9
Soyut Kavramların Somutlaştırılması	Soyut kavram zorluğu, sınıf seviyesi uyumsuzluğu, zihinsel karmaşıklık	ÖK7, ÖK13
Bilgi ve Beceri Sentezi	Kalıcı öğrenme, üst düzey düşünme, beceri gelişimi, sosyal beceriler	ÖK5, ÖK11, ÖK12
Değer Temelli Öğrenme	Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, ahlaki gelişim, değerlerin içselleştirilmesi	ÖK8, ÖK10, ÖK12, ÖK16

2.1. Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar ve Materyal Eksikliği

DKAB Dersi Öğretim Programlarının güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğuna ilişkin soruya katılımcıların büyük çoğunluğu, programın uygulanabilirliğinde bazı sıkıntılar yaşandığını ve bunun programların zayıf bir yönünü teşkil ettiğini vurgulamıştır. Katılımcıların geri bildirimleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının uygulanmasında karşılaşılan önemli idari ve fiziki kısıtlılıklara dikkat çekmektedir. Özellikle sınıf mevcutlarının yüksekliği, okulların fiziksel olanaklarının ve materyal desteğinin yetersizliği, öğretmenlerin gereksiz bürokratik iş yükü, etkinliklerin tekrar edici olması ve teknolojik altyapı eksikliği gibi faktörler, programların teorik olarak güçlü bir yapısı olsa da uygulamadaki etkinliğini sınırlandırabileceği vurgulanmaktadır. Bu bulgular, programın beklenen başarıya ulaşabilmesi için müfredatın kalitesinin yanı sıra okulların

fiziki ve idari altyapısının da eş zamanlı olarak iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

“Zayıf yönü ise öğretmene boş evrak yükü çıkarmasıdır.” (ÖK1)

“Kalabalık sınıflarda etkinliklerin uygulanması zor olmaktadır.” (ÖK2)

“Uygulamada materyal ve altyapı eksikliği bulunmaktadır.” (ÖK14)

“Etkinliklerin çok olması ve kendini tekrar etmesi öğrencileri sıkıyor.” (ÖK15)

“Bazı konularda zamanı verimli kullanmakta sıkıntı yaşanabiliyor. Okulun ve öğrencilerin imkânları bu programın uygulanmasını kısıtlıyor.” (ÖK16)

2.3. Öğretmenin Niteliği ve Rolü

Öğretim programlarında belirtilen hedeflerin gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin rolü merkezî bir öneme sahiptir. Sadece programların uygulayıcı aktörleri değil aynı zamanda rol model olmaları sebebiyle belirleyici bir etkiye sahiptir. Nitekim öğretmenlerin hem pedagojik yeterlilikleri hem de kişisel tutumları, öğrencilerin bu değerleri içselleştirmelerini ve ahlaki yargılarını geliştirmelerini doğrudan etkilemektedir. Katılımcıların öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin değerlendirmelerinde; program geliştirme sürecinde öğretmenlerin yeterince dikkate alınmadığı veya sürece etkin biçimde dâhil edilmediği yönünde görüşler öne çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bu sürece yeterli hazırlıkla katılamamaları ve kendilerini programın dışında hissetmeleri, zayıf yönler arasında görülmüştür. Bu durum, öğretim programına yönelik öğretmen bağlılığını zayıflatmakta ve programın etkili bir biçimde uygulanma kapasitesini sınırlamaktadır. Ayrıca bazı katılımcılar da öğretmenin rol model olma sorumluluğuna dikkat çekerek bu noktada bazı eksikliklerin olduğunu dile getirmektedir. Katılımcıların bu durumlara ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Ancak bilindiği üzere dinimiz anlatmaktan ziyade yaşayarak öğretme prensibini ön görmektedir. Bu durumda öğretmenin rol model olması gerektiğini anlıyoruz. Ama malesef eğitim camiasında bu konuda çok eksiklerimiz var takdir edersiniz ki en önemli eksik de budur.” (ÖK4)

“Programın zayıf yönleri ise bu programın kimler tarafından hazırlandığının net olarak bilinmemesi, programın hazırlık aşamasında DKAB ve İHL meslek dersi öğretmenlerinin fikirlerine başvurulmaması, kanantimce bir eksiklik olarak ifade edilebilir.” (ÖK10)

“Bu programın güçlü yönleri, karakterleri eğitmek, sosyal hoşgörü ve dinî bilgi aktarımını içerirken zayıflıklar öğretmenleri içerik ve sosyal çeşitliliğe dayalı konuları dahil etmemeye ilişkilidir.” (ÖK12)

2.4. Öğrenme Sürecinin Yapılandırılması

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programlarının öğrenciyi pasif bir alıcı olmaktan çıkarıp sürecin etkin bir öznesi haline getirmesi, çağdaş öğretim yaklaşımlarının benimsendiğini göstermektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programlarının güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğuna ilişkin soruya katılımcılar; ders içerikleri ve etkinliklerinin öğrencilerin sürece aktif katılımını teşvik edecek şekilde düzenlendiğini, bu durumun öğrenmenin kalıcılığını artırdığını ve öğrencilerin gerçek yaşamla ilişki kurmasına olanak tanıdığını ve bu durumun ise programların güçlü yönünün ortaya koyduğunu belirtmiştir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

“Sorumluluğunun bilincinde olan öğrenciler için dini ve ahlaki gelişimlerine katkı sağladığını düşünüyorum. Verilen ödevler yapıp gelindiğinde derse daha çok aktif katılım oluyor. En pasif öğrenci bile derse aktif olarak katıldığını görmekteyiz” (ÖK3)

“Programın güçlü yönü öğrenciyi pasiflikten çıkarıp birebir eğitim sürecine dahil etmektedir.” (ÖK4)

“Güçlü olduğu yönü öğrenciyi hayata gerçek manada hazırlamak. Öğrencilerin öğreneceği her öğrenme çıktının gerçek hayatta işe yaradığını öğrenciye hissettirmeyi amaçlamaktadır.” (ÖK7)

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne göre hazırlanan zengin içeriğe sahip ders kitapları programın en güçlü tarafını oluşturuyor.” (ÖK9)

2.5. Soyut Kavramların Somutlaştırılması

Katılımcılar, bazı dinî içeriklerin (ibadet, ahlak, inanç) soyut kavramsal düzeyde ele alındığını ve öğrencilerin bu kavramları anlamakta zorlandığını, bu durumun ise öğretim programlarının içerik olarak zayıf bir yönünü oluşturduğunu ifade etmiştir. Nitekim yaş gelişimine uygun olmayan içerikler, öğrencilerde kavramsal karmaşaya ve motivasyon kaybına neden olabilmektedir. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadeleri şöyledir:

“Zayıf bulduğum yönü eylem-değer ikileminin (soyut) özellikle 4 ve 5. sınıflarda somuta dönüştürmesinde öğrencinin zorlanacağı yönündedir.” (ÖK7)

“Bazı konular (örneğin namaz) 5. sınıflar için ağırdır.” (ÖK13)

2.6. Bilgi ve Beceri Sentezi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programları, öğrencilerin sadece bilgi düzeyinde değil aynı zamanda beceri boyutunda da gelişimini hedeflemektedir. Bu yapı, özellikle üst düzey düşünme (analiz, değerlendirme) ve sosyal beceriler (iletişim, iş birliği) açısından önemli öğrenme çıktıları sunmaktadır. Bazı katılımcılar, öğretim programlarının bu yöndeki katkısını olumlu değerlendirerek ilgili programların güçlü yönünü vurgulamıştır. Katılımcının buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrenme çıktıları bilgi ve beceriyi sentezleyerek kalıcı öğrenme sağlıyor.” (ÖK5)

“Program, üst düzey düşünme ve sosyal becerilere katkı sağlıyor.” (ÖK11)

“Program, karakter eğitimi ve dini bilgi aktarımı açısından güçlüdür.” (ÖK12)

2.7. Değer Temelli Öğrenme

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programları öğrenme çıktılarının, öğrencilerin dinî ve ahlaki gelişimlerine katkısının ne olduğu sorusuna ilişkin katılımcılar, öğretim programlarının değer temelli bir yapıya sahip olmasının; öğrencilerin ahlaki gelişimlerine doğrudan katkı sağladığını, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile yapılandırılan içeriklerin öğrencilerin dinî bilgileri

hayata geçirmelerine yardımcı olduğunu, bu yaklaşımın yalnızca bilişsel değil, duyuşsal gelişimi de hedeflediğini vurgulamıştır. Aynı zamanda bu katılımcılar tarafından programın güçlü bir yönü olarak görülmüştür. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şöyledir:

“Programın güçlü yönü, materyalist-pozitivist felsefeden uzaklaşıp manevi değerlere yönelmesidir.” (ÖK1)

“Programın güçlü yönü, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile ahlaki katkı sağlamaktadır.” (ÖK8)

“Programlar, karakter eğitimi ve dini bilgi aktarımı açısından güçlüdür.” (ÖK12)

“Programların içeriği ve öğrenme çıktılarının genel olarak öğrencilerin ahlaki gelişimine katkı sağladığını düşünüyorum.” (ÖK16)

3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Zorluklar

Yeni öğretim programlarının uygulanmasında yaşanan problemleri ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılara “Bu programı uygularken karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen cevaplar irdelenerek tema-kodlar oluşturulmuş ve tema-kodların birbirleriyle olan ilişkileri de aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 5

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Tema-Kod Örüntüsü

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Uygulama Koşulları	Zaman Yetersizliği, Etkinlik Yoğunluğu, Kalabalık Sınıf, Program Karmaşıklığı	ÖK1, ÖK2, ÖK6, ÖK7, ÖK16
Öğrenci Hazırbulunuşluğu	Akademik Seviye Farklılıkları, Öğrenci Katılım Eksikliği	ÖK3, ÖK4
Paydaş Desteği	Veli Katılımı Eksikliği, Veli Beklenti Yüksekliği	ÖK3, ÖK10
Kaynak Yetersizlikleri	Materyal & Altyapı Eksiklikleri	ÖK9
İçerik Uygunluğu	Müfredat Uyumsuzluğu	ÖK11
Uygulama Kalitesi	Performans Görevi Yüzeyselliği	ÖK8
Gelişim ve İnovasyon	Esneklik Gereksinimi	“ÖK12

3.1.Uygulama Koşulları

Öğretim programlarında yer verilen konu yoğunlukları, ders süreleriyle orantılı olmalıdır. DKAB dersleri, ilkokul, ortaokul ve liselerde ikiye saat olarak işlenmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programlarında yer verilen konu etkinliklerinin yoğun bir şekilde verilmesi, ister istemez öğretmenler açısından zaman problemini doğurabilir. Nitekim DKAB Dersi Öğretim Programlarının uygulanması esnasında yaşanan zorluklar hususunda bazı katılımcılar; zaman yetersizliği, etkinlik yoğunluğu, kalabalık sınıflar ve program karmaşıklığından dolayı programın uygulanmasında zorlukların yaşandığını, ikiye saat olan ders süresinin kendilerine yetmediğini ifade etmiştir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

“Öğretim programının uygulanmasında programda yer verilen etkinlikleri yetiştirmekte zorluk çekilebiliyor. Bazı etkinlikler, öğrencinin yapabileceği seviyenin üstündedir.” (ÖK1)

“Ders süresi ve sınıfların kalabalık olması programların uygulanmasında zorluklar oluşturmaktadır.” (ÖK2)

“Çok fazla etkinlik konulmuş. Öğrencileri belli bir süreden sonra sıkıyor.” (ÖK6)

“Program uygulanmasında karşılaştığım en büyük zorluk programın etkinliklerine zaman yetişmemesidir. Aslında basit olan bir modelin çok karmaşıkmiş gibi kamuoyuna lanse edilmesi zorluk olarak karşıma çıkmaktadır.” (ÖK7)

3.2. Öğrenci Hazırbulunuşluğu

İki katılımcı; öğrencilerin akademik seviye farklılıkları ve öğrencinin derslere aktif şekilde katılımlarının düşük olması, öğretim sürecine olumsuz etki edebildiklerini, bu durumun kendileri açısından bir zorluk oluşturduğunu ifade etmiştir. Nitekim bu durum bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

“Öğrencilerin derse aktif katılamamasından dolayı, motivasyon eksikliği yaşanıyor. Birçok öğrenci ödevini yapmadan derse gelebilmektedir.” (ÖK3)

“Şahsen karşılaştığım en önemli sorun, öğrencinin akademik seviyesinin düşük olmasıdır.” (ÖK4)

3.3. Paydaş Desteği

Eğitim öğretim süreçlerinde velilerin rolü, öğrenme çıktılarının niteliğini doğrudan etkileyen önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Katılımcıların ifadelerine göre velilerin sürece yeterli düzeyde katılım göstermemeleri, düşük düzeydeki ilgileri ya da gerçekçi olmayan yüksek beklentileri, destek mekanizmalarının işlevselliğini sınırlayabilmektedir. Bu durum, öğretim programlarının hedeflerinin gerçekleştirilmesi üzerinde olumsuz bir etki oluşturma potansiyeline sahiptir. Bazı katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Velilerin, çocuklarının ödevlerini yapma konusundaki takiplerinin zayıf olması. Birçok öğrenci ödevini yapmadan derse gelebilmektedir.” (ÖK3)

“Şahsen karşılaştığım en önemli sorun öğrencinin akademik seviyesi ikinci olarak materyal ve okul altyapı eksikliği ile velinin konuya uzaklığı gibi eksikleri sayabiliriz” (ÖK4)

“Yine velilerden taraf da hiçbir yardım görmüyorum. Çocuklarıyla neredeyse hiç ilgilenmiyorlar. Onlara değerli olduklarını hissettirmiyorlar. Belki de sorun temelde buradan kaynaklanıyor. Değer görememek.” (ÖK10)

3.4. Kaynak Yetersizlikleri

Karşılaşılan zorluklara ilişkin iki katılımcı; materyal ve altyapı eksikliklerinin, etkinlik temelli programın uygulanmasını aksattığını ifade etmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şöyledir:

“Materyal ve altyapı eksiklikleri süreci yavaşlatıyor.” (ÖK9)

“...Karşılaştığım ikinci problem ise, öğrencilerin değerlendirme formlarına ulaşmada yaşadığı sıkıntıydı. Çünkü her hafta her öğrencinin çıktı alma imkânı yok. Okulda da internet ve fotokopi sıkıntısı sürekli oluyordu.” (ÖK16)

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde ders materyallerinin yeterliliği, dijital içeriklerin işlevselliği ve öğretim sürecine uyumu ya da kullanımında yaşanan sorunlar gerek önceki temalarda gerekse literatürde sıkça ön plana çıkarılan konular arasında yer almaktadır. Eğitimde dijital materyal kullanımı, öğrencilerin dikkatini çekme, konuyu daha iyi kavrama ve öğrenmede kalıcılığı artırma açısından önemlidir. Bu kaynaklar, ders kitapları ve temel öğretim materyallerinin öğretim hedeflerine ulaşmada vazgeçilmez araçlardır. Ancak sadece materyallerin varlığı yeterli olmayıp öğretmenlerin bu materyalleri etkin şekilde kullanabilmeleri için teknik altyapının yeterli olması ve mesleki gelişim desteğinin sağlanması da önemlidir (Şahin, 2023, s. 74; Küçükahmet, 2022, s. 134; Demirtaş & Güneş, 2020, s. 140). Bundan hareketle katılımcılara; “Programın uygulanmasında yeterli öğretim materyalleri (ders kitabı, dijital içerikler, etkinlik önerileri vb.) sağlanıyor mu? Öğrencilere hitap eden ek kaynaklara ihtiyaç duyuyor musunuz?” soruları yöneltilmiş katılımcılardan elde edilen cevaplar irdelendiğinde ise ders kitabı ve dijital içerikler genel olarak yeterli bulunmuştur. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Sunulan ders kitabı, dijital içerikler gayet yeterli.” (ÖK1)

“Hayır duymuyorum. Ders kitabı yeterli öğretimi sağlamaktadır.” (ÖK2)

“Programın uygulanmasında yeterli öğretim materyalleri sağlanıyor.” (ÖK3)

“Yeterli bence, öğrenciler için ek bir kaynak kullanmıyorum.” (ÖK7)

Ancak bazı katılımcılar, altyapı eksikliklerinin materyal kullanımını sınırladığını (ÖK4) ve teknik eğitime ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Öte yandan bazı katılımcılar tarafından dijital içeriklerin faydalı olduğu ifade edilse de etkileşimli araçların daha yaygın kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğrenci ve öğretmenler için ek kaynak (soru bankası, oyun vb.) ve mesleki destek ihtiyacı da dile getirilmiştir. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Elbette taşıyoruz. Ders kitapları dışında diğer eksikleri hep yaşıyoruz okullarda dijital altyapı eksikliğinin olmasının yanında öğrencilerin sosyoekonomik ve mahallî alt yapısının yetersiz olduğu gibi eksikler görülmektedir.” (ÖK4)

“Belgeler, materyaller genel olarak DKAB programında mevcut olsa da, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmelerine rağmen, maddi çeşitlilik ve dijital içerik erişimi eksiklikleri vardır. Bu nedenle, öğretim sürecini daha etkili ve ilginç hale getirmek için ek kaynaklar, mevcut içerik ve etkileşimli belgeler gereklidir. Ayrıca, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini çekebilmeleri için ekipman daha çeşitli ve daha erişilebilir hale getirilmelidir. Bu tür belgelerin sağlanması, öğrencilerin daha yüksek dini ve etik değerlerini anlamalarına ve içlerini anlamalarına yardımcı olabilir.” (ÖK12)

“Programın uygulanmasında teknik eğitimlerin olmasına ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.” (ÖK14)

3.5. İçerik Uygunluğu

Bir katılımcı da müfredat içeriğinin kısmi bazı etkinliklerinin sınıf seviyelerine tam uyum sağlamamasının, öğretmenlerin bu etkinlikleri sınıf seviyelerine uyarlama ihtiyacını doğurduğunu ifade etmiştir. Katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“Bazı etkinlikler, öğrencilerin seviyesine uygun değil.” (ÖK11)

3.6. Uygulama Kalitesi

Bir katılımcı ise; Performans görevlerinin yüzeysel kalması, öğrenme çıktılarına derin katkı sağlamadığını belirtmiştir. Katılımcı, bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Performans görevleri, bazen yüzeysel kalıyor, gerçek öğrenmeyi ölçemiyor.” (ÖK8)

3.7. Gelişim ve İnovasyon

Esnek ve yenilikçi yaklaşımların eksikliği, programa adaptasyonu zorlaştırmaktadır. Bir katılımcı, bu durumu şu şekilde ifadelendirmiştir:

“Ders içi aktivitelerde daha esnek yöntemler tercih edilmelidir.” (ÖK12)

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programlarının uygulama boyutunda yaşanan sorunlara benzer sonuçların mevcut literatürde de ortaya konulduğunu ifade etmek gerekir. Öğretim programlarının başarısı sadece içerik tasarımıyla sınırlı değildir. Özellikle zaman yönetimi, sınıf mevcutları, materyal altyapısı, öğrenci hazırbulunuşluğu ve veli desteği gibi çok boyutlu uygulama koşulları da bu başarıda önemli etkenlerdir. Ders sürelerinin yetersizliği, kitapların etkinliklere boğulması, programların uygulayıcı aktörler için karmaşık olması gibi unsurlar öğretim faaliyetlerinde öğretmenleri zorlayabilmektedir. Bunun yanında sınıfların kalabalık olması da hem içeriği hem de etkinlikleri aktarmada zorluklar oluşturmaktadır. (Küçükahmet, 2022; Yüksel, 2019). Öte yandan öğrencilerin akademik düzeylerinin farklı olması ve derslere karşı tutumlarının olumsuz olması da eğitim öğretim sürecindeki verimliliği düşürmektedir. Ayrıca velilerin süreçten kopuk olması ancak fazla bir beklenti içerisine girmeleri de öğretmen rehberliğini kısıtlayabilmektedir (Demirtaş & Güneş, 2020; Kurt & Erdoğan, 2021). Aynı zamanda okullarda materyal ve teknik altyapı eksiklikleri de etkinlik temelli uygulamalarının gerçekleştirilmesini zorlaştırmakta bu durum ise öğretmenlerin öğrenme ortamlarını planlamada zorluklar oluşturabilmektedir. (Şahin, 2023). Tüm bu bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programlarının uygulanmasında hem pedagojik hem de yapısal anlamda çok katmanlı sorun alanları bulunduğunu ortaya koymakta ve bu sorunların çözümünün yalnızca öğretmene bırakılmaması, sistem düzeyinde bütüncül iyileştirmeler yapılması, öğretim programlarının uygulama süreçlerinde geri dönütlerin alınması, peyder pey sorun ve sıkıntıların tüm boyutlarıyla düzeltilmesi gerektiğini göstermektedir.

4. Uygun Öğretim Yöntemleri

Öğretmenlerin DKAB derslerinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun hangi yöntemleri kullandıklarını ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılara; “DKAB derslerinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun olarak hangi öğretim yöntemlerini kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve soruya verilen yanıtlar üzerinden yapılan derinlemesine tematik analizde tema-kodlar oluşturulmuştur. Tema- kodların birbirileriyle olan ilişkisi aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 6

Uygun Öğretim Yöntemlerine İlişkin Kod-Tema Örüntüsü

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Deneyimsel Öğrenme	Araştırma ve Performans Ödevleri, Yaparak Yaşayarak Öğrenme	ÖK3, ÖK8, ÖK9
Dijital ve Görsel Materyaller	Dijital İçerik Kullanımı, Resmi ve Dış Kaynak Entegrasyonu, Görsel Materyallerle Somutlaştırma	ÖK1, ÖK11, ÖK11, ÖK7, ÖK8
Öğrenci Merkezli Etkileşim	Aktif Öğrenci Katılımı, Bireysel Öğrenme İmkânları, Öğretmen Merkezli Öğrenci Merkezli Geçiş	ÖK1, ÖK13, ÖK5, ÖK15
İş Birlikçi Öğrenme	Grup Çalışmalarının Uygulanışı, Kısıtlar ve Uyarılma	ÖK2, ÖK11, ÖK4, ÖK8

4.1. Öğrenci Merkezli Etkileşim

Ders içi etkinliklerle öğrencinin bizzat yaparak öğrenmesi, aktif öğrenmenin özünü oluşturmaktadır (Bonwell & Eison, 1991, p. 2). Nitekim katılımcıların derslerde yöntem seçimlerine ilişkin bazı katılımcılar; öğrenciyi dersin aktif öznesi kılan yaklaşımlar tercih ettiklerini vurgulamıştır. Özellikle bireysel çalışmaların öğrencinin kendi öğrenme hızını ve ilgi alanını takip etmesine imkân tanıdığı katılımcılar tarafından vurgulanmış ve yeni modele göre hazırlanan öğretim programlarında geleneksel anlatım yerine öğrencinin aktif katılımına yönelme çabalarının görüldüğü ifade edilmiştir. Bazı katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şöyledir:

“Etkinlikleri genelde öğrencilere yaptırdığım için genelde derslerde öğrenciler aktif oluyor. Gerekli olduğundan ders kitaplarındaki dijital içerikleride kullanıyoruz.” (ÖK1)

“Öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerini uyguluyoruz. Hatta ders kitabımız bizi öğrenci merkezli öğrenmeye ya da yöntem seçmeye yönlendiriyor. Bazen grup çalışması ve gerektiğinde görsel materyallerle ve ilgili öğrenme alanında Kuranı Kerim’le derslerimizi işliyoruz.” (ÖK5)

“DKAB derslerinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne uygun olarak öğrenci merkezli öğrenme yöntemini daha çok uygulamaktayım.” (ÖK13)

“Bazen grup çalışması yaparım. Konuları gerektiğinde görsel materyallerle zenginleştiririm. Bir de bireysel çalışmalara önem veririm.” (ÖK15)

4.2. İş Birlikçi Öğrenme Yaklaşımları

İş birlikli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin bireysel çabalarının ötesine geçerek grup içinde aktif etkileşim kurma ve ortak ürün üretme olanağı sağlayan kolektif bir öğrenme biçimidir. Bu öğrenme biçiminde bilgi edinimi, sadece bireysel çabalarla değil aynı zamanda sosyal etkileşim, iş birliği ve ortak sorumluluk süreçleriyle de desteklenmektedir. Nitekim İş birlikçi öğrenme yaklaşımında öğrenciler arası etkileşim ve ortak ürün üretimi, teşvik edilmektedir (Johnson, Johnson & Smith, 1998, p. 27). Yöntem seçimine ilişkin bazı katılımcılar, derslerinde grup çalışmaları gibi iş birlikçi etkileşimi gerektiren yöntemleri tercih ettiklerini ifade etmiş ve bu yöntemlerin sosyal öğrenmeyi ve kolektif sorumluluğu öne çıkardığını belirtmiştir. Ancak katılımcılar, sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, kaynak ve fiziki koşulların yetersizliği, sınıf içi kolektif çalışmaları da bazen sekteye uğrattığını ifade etmiştir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

“Evet öğrenci merkezli öğrenmeyi ve grup çalışmalarını kullanıyorum.” (ÖK2)

“Öğretim yöntemleri konusunda öğrenci merkezli, gruplaşmayla etkin öğrenmelerin gerçekleşeceği yöntemlere önem veriyorum. Ancak tasarruf tedbirleri kapsamında sınıfların birleştirilerek kalabalıklaşması ya da öğrencinin akademik ve sosyoekonomik durumu gibi faktörler uygulamada aksaklıklara neden olmaktadır.” (ÖK4)

“Sınıf mevcuduna göre grup çalışmalarını bazen kullanıyorum bazense kullanmıyorum.” (ÖK8)

“Ders kitaplarında yer alan etkinlerdeki grup çalışmalarını da öğrencilere yaptırıyorum.” (ÖK11)

4.3. Dijital ve Görsel Materyal Entegrasyonu

Öğrenme ortamlarında akıllı tahta, dijital ders kitapları ve çevrim içi kaynakların kullanımı, öğrenci etkileşimini artırmaktadır (Mayer, 2009). Katılımcılar, öğrenme ortamlarında akıllı tahtalar üzerinden dijital içerikleri kullandıklarını, özellikle “Millî Eğitim Bakanlığı”, “Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DOGM)” gibi resmi platformlardan edinilen materyallerle ders içeriklerini zenginleştirdiklerini, bu durumun soyut kavramları ve tarihsel objeleri görsel olarak sunmada kolaylık sağladığını ifade etmiştir. Bu durum bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

“Ders kitaplarındaki karekodlu gönderme yapılan dijital içerikleri de kullanıyoruz.” (ÖK1)

“Dijital materyalleri kullanmak soyut olan öğrenme çıktılarını somutlaştırmada elimi güçlendirmektedir.” (ÖK7)

“Görsel materyallerden de öğrencilerin görmediği nesneleri göstermek amacıyla yararlanıyorum. Örneğin; misvak.” (ÖK8)

“Ders kitaplarındaki konularda yer alan her etkinliği öğrencileri derse aktif katacak şekilde, öğrenci merkezli şekilde işliyorum. Her derste mutlaka akıllı tahtalardan ders kitaplarının pdfsi açıyorum, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün (DOGM) internet adresinden materyal kısmından faydalaniyorum.” (ÖK11)

4.4. Deneyimsel ve Performansa Dayalı Uygulamalar

Drama, rol oynama ve simülasyonlar öğrencinin empatik bakış açısını ve eleştirel düşünmesini geliştirmektedir (Fullan, 2007). Yöntem seçimine dair bazı katılımcılar; araştırma, gözlem, gösteri, tiyatro gösterip yaptırma, performans ödevi gibi yöntem ve teknikleri kullandıklarını, bu durumun öğrencileri merkeze alarak daha kalıcı öğrenmeleri sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Araştırma, gözlem, gösteri, tiyatro gösterip yaptırma performans ödevi gibi yöntem ve teknikleri kullanıyoruz.” (ÖK3)

“Araştırma ve performans ödevlerine sık sık başvuruyorum.” (ÖK8)

“Daha kalıcı öğrenmeleri sağlama adına öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemekte ve yaparak yaşayarak öğrenme yöntemini kullanmaktayım.” (ÖK9)

“Uygun Öğretim Yöntemleri” ana teması altında yer verilen ve öğrenme ortamlarında hangi öğretim yöntemlerinin kullanıldığına ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcılarda ağırlıklı olarak öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenildiği, geleneksel öğretmen merkezli anlatımdan aktif öğrenme yöntemine geçiş çabalarının öne çıktığı görülmektedir. Öte yandan grup çalışmaları yaygın olmakla birlikte sınıf büyüklüğü ve kaynak kısıtlarının uygulamada adaptasyon gerektirdiği, dijital ve görsel materyallerin entegrasyonu ile hem dijital içerik hem de somut objeler yoluyla soyut kavramların öğreniminin desteklenebileceği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Son olarak katılımcılar tarafından; deneyimsel ve performans odaklı yöntemlerin öğrencilerin araştırma, rol oynama ve performans ödevleriyle derinleşmesini sağladığı ön plana çıkarılmıştır.

5. Program İçeriği ve Öğrenme Çıktısı Uyumunun Güçlendirilmesi

Programın öğrenme çıktılarına ulaşma noktasında programda muhtemel yapılabilecek düzenleme ya da geliştirmelerin olup olmadığını ortaya çıkarmak için katılımcılara “Programın öğrenme çıktılarının gerçekleştirilmesi için hangi iyileştirmeler veya değişiklikler yapılabilir? Yetkililere önerileriniz nelerdir?” şeklinde sorulara verilen yanıtlar analiz edilmiş ve bu bağlamda tema ve kodlar oluşturulmuştur. Tema-kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 7

Program İçeriği ve Öğrenme Çıktısı Uyumunun Güçlendirilmesine İlişkin Tema-Kod Örüntüsü

Temalar	Kodlamalar	Katılımcı Kodları
İçeriklerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğu	Öğrenme Çıktısı Yoğunluğu ve Anlaşılabilirlik, Etkinliklerin Nitelik ve Sayısı, Sade Anlatım ve Yerli İçerik	ÖK1, ÖK3, ÖK5, ÖK6, ÖK7, ÖK9, ÖK11, ÖK14, ÖK15,
Öğrenme Ortamları ve Altyapı	Kalabalık Sınıflar ve Okul Donanımı, Dijital Materyaller ve Altyapı Sorunları, Bölgesel Farklılıklar	ÖK4, ÖK8, ÖK14, ÖK12, ÖK15,
Öğretim Yöntemleri ve Program İyileştirmeleri	Etkin Öğretim Yöntemleri ve 21. Yüzyıl Becerileri, Ders Süresi ve Ünite Yerleşimi, Geri Bildirim ve Hizmet İçi Eğitim, Aile Katılımı ve Veli İş birliği	ÖK2, ÖK4, ÖK7, ÖK10, ÖK12, ÖK13, ÖK14, ÖK16

5.1. İçeriklerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğu

Programın öğrenme çıktılarının gerçekleşmesini önceleyen iyileştirme/değişiklik alanlarını ve ilgili paydaşlara yönelik öneriler hususunda katılımcılar, ders içeriklerinin öğrencilerin yaş ve bilişsel düzeylerine uygun olmadığını, konuların çocuklara göre ağır olduğunu ifade etmiş ve konu içeriklerinin bu bağlamda sadeleştirilme yoluna gidilmesi gerektiğini belirtmiştir. Konu içeriklerinin öğrenciler açısından ağır olma durumunun, öğrencilerin dersi anlamasını güçleştirdiği ve öğrenme çıktılarının gerçekleşmesini engellediği söylenebilir. Nitekim öğrenci düzeyine uygun içerik sunulması, anlamlı öğrenme için temel bir gerekliliktir (Bloom, 1956; Doğanay, 2017). Bazı katılımların bu duruma ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“7. sınıftaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriği öğrenci seviyesine göre ağırdır. Biraz sadeleştirmeye gidilebilir.” (ÖK1)

“Ders kitaplarındaki etkinlikler sayıca biraz daha azaltılabilir. Bu sayede konular daha iyi yetişebilir diye düşünüyorum. Aynı içerikte olup tekrara düşen etkinlikler de ders kitaplarından çıkarılabilir, böylelikle öğrencilerde ders anında sıkılmaların önüne geçilebilir.

Ders kitaplarındaki konuların akademik bilgi düzeylerinin daha basitleştirilip, kolaylaştırılmasının öğrenciler için faydalı olabileceğini düşünüyorum.” (ÖK11)

“Kazanımların öğrencilerin yaş düzeylerine uygun hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Somut yaşam örnekleriyle konuların pekiştirilmesi kazanımların edinilmesine katkı sağlar.” (ÖK14)

Etkinlik temelli öğrenmenin etkili olabilmesi için yapılandırılmış ve yaşa uygun olması gerekir. (Bonwell & Eison, 1991). Katılımcılar tarafından; etkinliklerin anlaşılır ve öğrencinin düzeyine uygun olmadığı, tekrar eden etkinliklerin dersin verimini düşürdüğü, derse ilgiyi azalttığı ve bilgi ve becerilerin edinimini zorlaştırdığı belirtilmiştir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

“Etkinlikler değiştirilmeli ve anlaşılır düzeye getirilmelidir. Çünkü bazı etkinlikleri öğrenciler kavramada güçlük çektikleri görülmüştür.” (ÖK6)

“Ders kitaplarındaki etkinlikler sayıca biraz daha azaltılabilir. Bu sayede konular daha iyi yetişebilir diye düşünüyorum. Aynı içerikte olup tekrara düşen etkinlikler de ders kitaplarından çıkarılabilir, böylelikle öğrencilerde ders anında sıkılmaların önüne geçilebilir.” (ÖK11)

“Kendini tekrar eden etkinliklerin azaltılması, etkinliklerin öğrencilerin okulda yapabileceği sürede yapılabilecek özellikte olması ya da hazırlanmasıdır.” (ÖK15)

5.2. Öğrenme Ortamları ve Altyapı

Fiziki yetersizlikler, özellikle kalabalık sınıflar ve araç gereç eksiklikleri, etkili öğretimi engellemektedir. Nitelikli öğrenme ortamlarının oluşturulması, eğitimin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Bunun yanında karekod gibi dijital araçların etkin bir şekilde kullanılmaması da etkin öğrenmeyi ya da öğretim programlarının öğrenme çıktılarının gerçekleşmesini olumsuz etkileyebilmektedir. Eğitimde dijital desteklerin etkili olabilmesi için dijital altyapı ve teknik destekler sağlanmalıdır. (Özdemir, 2018, s. 91; Yıldız & Çelik, 2021).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarının öğrenme çıktılarının gerçekleşmesini önceleyen iyileştirme veya değişiklik alanlarını ve ilgili paydaşlara yönelik önerilere ilişkin katılımcıların ifadelerinden hareketle, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, dijital altyapının yetersizliği ve öğretim sürecinde gerekli araç gereçlerin eksikliği, etkili öğrenmenin gerçekleşmesini olumsuz yönde etkileyen başlıca faktörler olarak öne çıkmaktadır. Öte yandan katılımcılar; etkinliklerin uygulanmasında kullanılan dijital karekodlarda meydana gelen hataların aşılmadığı durumlarda kitaplardaki etkinliklerin çıktı alınarak öğrencilere ulaştırılmasını gerektirdiğini ve bunun da maddi külfetleri beraberinde getirdiğini, bunun da öğrenme çıktıları olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Dolayısıyla bütün bu eksiklik ve aksaklıklar, öğrenme çıktıları öğrenciyle buluşturmada bir engel olarak görülmektedir. Nitekim bazı katılımcılar, bu tür eksik ya da aksaklıkların farkında olarak bunların giderilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bazı katılımcıların bu duruma ilişkin ifadeleri şöyledir:

“Sınıflar çok kalabalık olmamalı, okul dijital alt yapısının olması, velilerinde konu hakkında bilgilendirilmesi, öğrencilerin akademi düzeylerinin bulundukları sınıf düzeyinde olması araç gereç eksiklerinin giderilmesi gibi değişiklikler yapılabilir.” (ÖK4)

“Öğrenme çıktıları hemen hemen her birine göre altyapı ve dijital materyallerin sağlanması büyük önem arz eder...” (ÖK14)

“Kitaptaki karekodları okuttuğumuz zaman çoğu zaman hata veriyor veriye ulaşamıyor. Bununla ilgili sorunlar giderilmeli. Öte yandan karekodları okutup çıktı almak ve bunları bütün öğrencilerin eline ulaştırmak ders süresini aşan ve maddi külfet oluşturan ekstra zaman ve maliyet gerektirmektedir.” (ÖK15)

Bunun yanında Bir katılımcı da farklı bölgelerdeki okullar arasında donanım ve koşullar bakımından eşitsizlikler olduğu, büyükşehirlerdeki okullar ile kırsaldaki okulların imkânlarının farklı olduğu, programın daha esnek bir yapıda olması gerektiğini dile getirerek aynı programın her okulda eşit verimle uygulanamayacağını belirtmiştir. Katılımcının buna ilişkin ifadesi şu şekildedir:

“Etkinlikler çeşitlendirilebilir ve okulların kendi şartları göz önüne alınarak bazı çıktılar esnetilebilir. Büyükşehirlerdeki, il ve ilçe merkezlerindeki okullarla kırsal bölgelerdeki okulların şartları bir değil. Onlara göre daha esnek bir program hazırlanabilir.” (ÖK8)

5.3. Öğretim Yöntemleri ve Program İyileştirmeleri

21. yüzyıl becerilerinin eğitim sürecine entegre edilmesi önemlidir (MEB, 2023; Trilling & Fadel, 2009). Katılımcılar; öğretim programlarının sadece bilgi aktarımına dayalı değil aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilerin gelişmesini destekleyen yöntem ve materyallerin geliştirilmesi ve öğrenme çıktılarının bu becerilere göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

“Bilgi aktarımının ötesine geçilerek eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, iletişim ve dijital okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim yöntemleri ve materyalleri daha fazla vurgulanmalıdır bence.” (ÖK10)

“...DKAB Dersi Öğretim Programı daha etkili bir şekilde uygulamak için dijitalleşme, aktif katılım, alternatif değerlendirme yöntemleri ve aile katılımı gibi faktörleri güçlendirmek önemlidir. Yetkililere önerim, programı uygulamadan önce kapsamlı bir geribildirim mekanizması oluşturulması, öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarını artıracak eğitimlerin verilmesi ve öğrenci katılımını teşvik edecek yenilikçi yöntemlerin geliştirilmesidir. Bu iyileştirmelerle, öğrencilerin hem dini hem de ahlaki anlamda daha derinlemesine gelişimleri sağlanabilir.” (ÖK12)

Bazı katılımcılar ise ders saatlerinin artırılmasını ve özellikle “namaz” gibi ağır konuların üst sınıflara taşınmasını önermektedir. Bu öneri, esasen öğrencinin zihinsel ve gelişim düzeyine uygun bir yerleştirme yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Nitekim konuların yaş ve gelişim düzeyine uygun işlenmesi, öğrencinin anlamlandırmasını da kolaylaştırmaktadır (Kaya, 2015; Piaget, 1973). Bu durum katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

“Ders süresi arttırılabilir.” (ÖK2)

“Namaz ünitesini üst sınıflara aktarılması, daha sağlıklı olacaktır.” (ÖK13)

Katılımcı ÖK13’ün “Namaz ünitesinin üst sınıflara aktarılması daha sağlıklı olacaktır” yönündeki önerisi, din pedagojisi açısından değerlendirildiğinde bazı sınırlılıklar taşıyabilmektedir. Nitekim din eğitimi literatürü, ibadetlerin ve temel dinî uygulamaların çocuk yaşta tanıtılmasının, bireylerin dinî bilgi ve becerilerini

erken dönemde kazanmaları açısından kritik olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin, Diyanet İşleri Başkanlığının 4–6 yaş grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı, erken yaşta ibadetlerin öğretilmesinin önemini açıkça ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ÖK13'ün önerisi pedagojik açıdan uygun bulunmamakta olup namaz ünitesinin erken yaş gruplarının gelişim özelliklerine uygun şekilde işlenmesi, çocukların dinî gelişimlerini destekleyen daha sağlıklı bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Bazı katılımcılar, öğretmenlerin program sürecinde sürekli geri bildirim vermesini ve beceri odaklı hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum esasen mesleki gelişimin sürdürülebilirliği açısından önemlidir (Day, 2002). Katılımcıların durumla ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Program sade bir anlatım ile anlatılabilir. Programın ders öğretmenleri tarafından belirli periyotlarla geri dönüt alınması gerekmektedir.” (ÖK7)

“DKAB ve İHL meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek amacıyla, beceri odaklı öğretim yöntemleri, disiplinler arası yaklaşımlar gibi konularda uygulamaya yönelik, uzun soluklu ve ihtiyaç odaklı hizmet içi eğitimler, MEB tarafından düzenlenmelidir.” (ÖK10)

“Yetkililere önerim, programı uygulamadan önce kapsamlı bir geri bildirim mekanizması oluşturulması, öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarını artıracak eğitimlerin verilmesi ve öğrenci katılımını teşvik edecek yenilikçi yöntemlerin geliştirilmesidir.” (ÖK12)

Ayrıca katılımcılar tarafından; velilerin sürece dâhil edilmesi gerektiği, böylece veli iş birliğiyle öğrenmenin kalıcı hâle gelebileceği ifade edilmiş ve aile ortamında öğrenmeyi destekleyen projelere de önem verilmesi gerektiği önerilmiştir. Nitekim ailelerin sürece aktif katılımı, öğrencinin okul dışı öğrenmesini destekler. Öğrenmede aile-okul iş birliği başarıyı artırır (Epstein, 2001, s. 86). Bazı katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şöyledir:

“Sınıflar çok kalabalık olmamalı, okul dijital alt yapısının olması, velilerinde konu hakkında bilgilendirilmesi, öğrencilerin akademi düzeylerinin bulundukları sınıf düzeyinde olması araç gereç eksiklerinin giderilmesi gibi değişiklikler yapılabilir.” (ÖK4)

“Programı daha etkili bir şekilde uygulamak için dijitalleşme, aktif katılım, alternatif değerlendirme yöntemleri ve aile katılımı gibi faktörleri güçlendirmek önemlidir.” (ÖK12)

“Ayrıca veli iş birliğini arttıracak projelerin programda yer bulması aile ortamında öğrenmenin desteklenmesini sağlayabilir.” (ÖK14)

6. DKAB Öğretmenlerinin Dijital Yeterlikleri ve Materyal Geliştirme Becerilerinin Geliştirilmesi

Katılımcıların görüşlerine dayanarak öğretim programlarının etkili uygulanabilmesi noktasında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ihtiyaç duyacakları şeyleri ortaya koymak için katılımcılara “Programın etkili uygulanabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek hangi tür eğitim veya desteklere ihtiyaç duyduğunuzu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen cevaplar analiz edilerek tema ve kodlar belirlenmiştir. Tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 8

DKAB Öğretmenlerinin Dijital Yeterlikleri ve Materyal Geliştirme Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin Kod-Tema Örüntüsü

Temalar	Kodlamalar	Katılımcılar
Etkinlik ve Materyal Geliştirme	Etkinlik eğitimi, materyal desteği, dijital içerik, teknoloji kullanımı	ÖK1, ÖK2, ÖK5, ÖK6, ÖK8
Hizmet İçi Eğitim ve Atölye Gereksinimi	Uygulamalı eğitim, uzman eğitimi, atölye çalışması, süreklilik	ÖK7, ÖK9, ÖK10, ÖK11
Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Odaklı Yöntemler	Sınıf yönetimi, etkinlik temelli öğrenme	ÖK8, ÖK13
Erişim ve Bölgesel Fırsat Eşitliği	Bölgesel eşitsizliklerin giderilmesi	ÖK10

6.1. Etkinlik ve Materyal Geliştirme

Ders materyallerinin etkin bir şekilde öğretim süreçlerinde kullanımı, öğrenme sürecini derinleştirmekte ve öğrencinin derse ilgisini canlı tutmaktadır (Küçükahmet, 2022, s. 134). Özellikle dijital materyallerin öğretime uyarlanması, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Şahin, 2023, s. 74). Nitekim bazı katılımcılar da etkinlik çeşitliliği, materyal hazırlama, dijital içerik üretimi ve teknoloji kullanımına yönelik desteklerin öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından önemli olduğunu vurgulayarak bu noktada mesleki eğitim desteklerinin sunulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

“Ders içinde yapılabilecek farklı etkinlikler hakkında eğitimler verilebilir.” (ÖK1)

“Materyalleri hazırlayabilme noktasında destek verilebilir ya da daha fazla materyal sağlanabilir.” (ÖK2)

“Materyal geliştirme özellikle dijital ortamda grup çalışması şeklinde yapılacak seminer çalışmaları öğretmenlerin mesleki yeterliliğini artırabilir.” (ÖK5)

“Özellikle teknolojiiden yararlanmalıdırlar.” (ÖK6)

“Teknoloji kullanımıyla ilgili eğitimler verilebilir.” (ÖK8)

6.2. Hizmet İçi Eğitim ve Atölye Gereksinimi

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin sürekliliği, mesleki doyum ve performans üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır. Uygulamalı hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını artırmakta ve program uygulama becerilerini geliştirmektedir (Day, 2002; Kurt & Erdoğan, 2021). Nitekim katılımcılar, DKAB Dersi Öğretim Programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin uygulamalı eğitimler ve atölye çalışmalarıyla desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Programalrı uygulayan öğretmenlerin iyi bir hizmet içi eğitiminden uygulamalı olarak eğitim görmeleri gerekmektedir.” (ÖK7)

“Programların etkili uygulanabilmesi için öğretmenler maarif model hakkında uzman kişilerden eğitim almalıdır.” (ÖK9)

“Bir hafta veya 10 gün kadar atölye çalışmalarının yapılması... Kişisel gelişime katkısı yadsınamaz.” (ÖK10)

“Hizmet içi eğitimlerin verilmesinin faydalı olabileceğini düşünüyorum.” (ÖK11)

6.3. Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Odaklı Yöntemler

Günümüzde eğitim alanında yapılan araştırmalar, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin, öğrencilerin derse katılımını ve kalıcı öğrenmeyi artırdığını ortaya koymaktadır. Bu yöntemler, öğrencileri pasif birer dinleyici olma konumundan öğrenme sürecine aktif olarak katılan bir konuma getirmektedir (Bonwell & Eison, 1991). Ayrıca teknolojinin etkisiyle dikkat süresi düşük olan yeni nesil öğrencilerle başa çıkabilmek için öğrenci merkezli yaklaşımlar büyük önem taşımaktadır. Bu tür yaklaşımlar, sınıf yönetimini kolaylaştırırken öğrencilerin motivasyonunu da artırmaktadır (Marzano & Marzano, 2003). Dolayısıyla öğretim sürecinde öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun düzenlemeler yaparak aktif öğrenme stratejilerini uygulamak, hem derse katılımı hem de öğrenmenin kalıcılığını artırarak çağın gereksinimlerine uygun bir eğitim ortamı oluşturmaktadır. Katılımcılar, özellikle dikkat süresi düşük yeni nesil öğrencilerle başa çıkabilmek için sınıf yönetimi ve öğrenci merkezli yöntemlerin önemine vurgu yapmıştır. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

“Sınıf yönetimi dikkat süresi düşük yeni nesille beraber giderek zorlaşıyor... Öğretmenlere de bununla ilgili eğitimler verilebilir.” (ÖK8)

“Programın etkili uygulanabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek daha çok öğrencilerin yapacakları etkinlikleri aktif olarak kullanmaya ihtiyaç var.” (ÖK13)

6.4. Erişim ve Bölgesel Fırsat Eşitliği

Bir katılımcı ise özellikle doğu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin bilimsel etkinliklere erişim konusunda dezavantajlı olduğunu ve bunların bu noktada desteklenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“Doğuda görev yapan öğretmenlere bence biraz daha imkân ve olanak sağlanmalıdır... Bakanlığın bu konuda öğretmenlere destekte bulunması, söz konusu programın uygulanmasında olumlu bir etki ortaya koyacaktır.” (ÖK10)

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgular; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne dair öğretmenlerin farkındalığının sınırlı düzeyde olduğunu, özellikle bilgilendirme seminerlerinin yetersiz içerikle sunulduğunu ve eğitimcilerin modelin pedagojik yönlerine hâkim olmadığını göstermektedir. Seminerlerin uygulamaya dönük olmaması, öğretmenlerin programı anlamakta güçlük çekmesine neden olmaktadır. Bu sonuç, öğretim programlarının sahaya aktarılmasında öğretmen eğitiminin belirleyici rolüne işaret eden uluslararası literatürle de örtüşmektedir. Mesela Fullan (2007), eğitim reformlarının başarısının yalnızca içerikle değil, öğretmenlerin hazırlık düzeyi ve pedagojik uyumu ile de yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Spillane, Reiser ve Reimer (2011) tarafından yapılan bir çalışmada da politika uygulamalarının öğretmenlerin algı ve bilişsel çerçeveleriyle doğrudan bağlantılı olduğu ortaya konulmuştur. Bu açıdan bulgular öğretmen eğitiminin sürekliliği ve program vizyonunun pedagojik bir çerçeveye aktarılması gerekliliğini desteklemektedir. Çalışmanın bu noktadaki katkısı, TYMM'nin yenilikçi yönlerinin öğretmenler tarafından henüz bütüncül olarak kavranmadığını somut biçimde ortaya koymasındır.

Öğretmenler programın içerik yönünden etkinlik temelli yapısını olumlu karşılarsa da bu etkinliklerin ders süresiyle orantısız olması uygulama zorluğu yaratmaktadır. Özellikle sınıf mevcudunun fazla olduğu ve materyal erişiminin sınırlı olduğu okullarda etkinliklerin uygulanması önemli bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Black ve Wiliam (2010) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf içi ölçme değerlendirme araçlarının öğrenci katılımını artırdığını ancak uygun kaynak ve zaman ayrılmadığında etkisinin sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Türkiye'de de benzer şekilde Karatay (2022), tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada etkinlik temelli DKAB Dersi Öğretim Programlarının sınıf içi uygulamalarının, ders saati ve materyal eksikliği nedeniyle öğretmenlerin bireysel çabalarına bağlı kaldığını vurgulamaktadır.

DKAB Dersi Öğretim Programı'nın öğrenci merkezli yapısı ve sosyal-duygusal öğrenmeye verdiği önem, öğrencilerin aktif katılımını artırmış; öğrencilerin düşünme, yorumlama ve iş birliği gibi becerilerini desteklemiştir. Bununla birlikte bazı konuların, özellikle ibadet ve ahlaki kavramların, soyut düzeyde kalması öğrencilerin yaş düzeyine uygunluk açısından öğretmenlerde uyarılama ihtiyacını doğurmuştur. Programın karakter gelişimini destekleyen yönü, öğretmenler tarafından güçlü bir unsur olarak değerlendirilmiş ve ahlaki

değerlerin “Erdem-Değer-Eylem” yaklaşımı ile işlenmesi olumlu karşılanmıştır. Ancak uygulama sürecinde öğretmenlerin hazırlık süreçlerine yeterince dâhil edilmemesi, onların öğretim programlarına olan bağlılıklarını azaltmakta ve uygulama etkinliğini sınırlamaktadır. Bu durum, öğretmenin rol model olma sorumluluğunu da zayıflatmaktadır. Elde edilen bulgular, uluslararası literatürde karakter eğitiminin eğitsel çıktılar üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Lickona, 1991; Nucci & Narvaez, 2008). Nitekim Türkiye bağlamında Arslan ve Demir (2023) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada da, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin değerler eğitimi boyutunun öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine anlamlı katkılar sunduğu ortaya konulmuştur.

Öğretimde materyal ve dijital içeriklerin yetersizliği, öğretmenlerin öğretim sürecini planlamada ve uygulamada karşılaştığı önemli bir sorundur. Bu eksiklik, özellikle değerlendirme süreçlerinde dijital formların temininde ve teknolojik araçlara erişimde kendini göstermektedir. Katılımcılar ayrıca veli desteğinin yetersizliği ve yüksek beklentilerinin öğretim sürecinde baskı unsuru oluşturduğunu ifade etmiştir. Velilerin bilinçlendirilmemesi ve sürece dâhil olmaması, eğitimde bütüncül yaklaşımın gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır. Sınıf düzeyine uygun olmayan içerikler ve performans görevlerinin yüzeyselliği de öğrenme sürecine derinlik kazandırmakta yetersiz kalmaktadır. Esnek öğretim yaklaşımlarının ve yenilikçi pedagojik modellerin programa yeterince entegre edilememesi, öğretmenlerin programı uygularken daha fazla destek ihtiyacı hissetmesine yol açmaktadır. Söz konusu bulgular, Darling-Hammond ve arkadaşlarının (2019) öğrenme ve gelişim bilimine ilişkin çalışmalarında ortaya koydukları, çevresel ve teknolojik destek eksikliklerinin öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği yönündeki sonuçlarla da örtüşmektedir. Benzer şekilde Özdemir’in (2024) “Din Kültürü Öğretim Programlarının Uygulanmasında Dijital İçerik ve Materyal Sorunları” konulu araştırması da DKAB Dersi Öğretim Programlarında dijital materyal yetersizliğinin öğretmenleri bireysel uyarlamalara yönelmek zorunda bıraktığını ortaya koyarak bu görüşü desteklemektedir.

Sonuç olarak programın vizyonu ve hedefleri öğretmenler tarafından genel olarak olumlu görülmüş ancak uygulamada yapısal sorunlar (zaman, materyal, ölçme değerlendirme, içerik uyumsuzlukları) öğretmenlerin işini zorlaştırmakta böylece programın başarısı, öğretmenlerin pedagojik yaratıcılığı ve bireysel çabalarıyla sürdürülebilir hâle getirilmeye çalışılmıştır.

Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda şu önerilere yer verilebilir:

- Öğretmenlere yönelik seminerlerin niteliği artırılarak modelin uygulama süreçlerine ilişkin yeterlik kazandırılmalıdır.
- Öğretim materyalleri her sınıf düzeyine uygun, dijital destekli ve kolay ulaşılabilir şekilde çeşitlendirilmelidir.
- Ders süresinin içerikle uyumu sağlanmalı, haftalık ders saatleri artırılmalı veya içerik yoğunluğu azaltılmalıdır.
- Öğretmenlerin program geliştirme süreçlerine katılımı sağlanarak bağlılık artırılmalı ve sahaya yönelik geri bildirim mekanizmaları kurulmalıdır
- Velilere yönelik bilgilendirme programları uygulanmalı ve okul-aile iş birliği güçlendirilmelidir.
- Eğitim politikalarında altyapı ve materyal desteği artırılarak eşitsizliklerin önüne geçilmelidir.
- Son olarak, öğretim programlarının sürdürülebilirliğini sağlamak adına öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenmeli; esnek, yenilikçi ve kültürel bağlamı gözetken öğretim yaklaşımlarına yer verilmelidir.

Extended Summary

Introduction

A curriculum, defined by the Turkish Language Association as a plan encompassing the courses and subjects that must be studied to complete a school or specialize in a field, consists of components such as objectives, content, the teaching-learning process/activities, and assessment and evaluation. For educational success to be achieved, coherence among these elements must be ensured. Curricula are not only tools for developing individuals' academic abilities but also critical educational policy instruments shaping their cultural, social, moral, and spiritual development. Within Turkey's centralized education system, these curricula hold strategic importance in transmitting national identity and civilizational values. Since the establishment of the Republic, educational reforms have positioned curricula as instruments of national development and social cohesion. The curriculum development process embodies a multidimensional structure, shaped by the participation of teachers, academics, and community

representatives, and this collaboration ensures the alignment of curricula with both societal needs and international standards.

In 2024, the Ministry of National Education introduced the Century of Türkiye Education Model, which proposed a new paradigm for the Turkish education system. This model aimed not only to update curricular content but also to restructure education through a value-based, skills-oriented, and holistic approach. Moving beyond traditional knowledge transmission, the model emphasized student participation, productivity, and life skills, placing affective and social learning alongside the cognitive domain. This approach sought to foster not only academic success but also growth in areas such as cultural awareness, ethical responsibility, and social harmony.

The Century of Türkiye Education Model can be regarded not merely as a pedagogical reform but also as a “civilizational vision” that harmonizes Turkey’s historical and cultural heritage with contemporary educational philosophies. Adopting a holistic philosophy encompassing cognitive, spiritual, moral, social, and cultural development, the model frames its vision through “Virtue-Value-Action.” By doing so, it transcends knowledge-based approaches and emphasizes an educational understanding centered on skills, values, and lived experience.

The structural integrity of the model is built upon ontological, epistemological, temporal, and axiological principles. In this way, it supports both the academic and moral development of students. The model highlights higher-order thinking skills such as critical thinking, ethical reasoning, and cultural awareness. At the same time, it encourages individualized learning processes through differentiated instruction and assessment methods grounded in concrete evidence of learning. In this context, the model aims to cultivate individuals who will shape Turkey’s future by synthesizing modern pedagogical approaches with national and spiritual values.

Accordingly, the purpose of this study is to conduct an in-depth analysis of how the revised Religious Culture and Moral Knowledge curricula within the Century of Türkiye Education Model are perceived by teachers as key implementers. The research focuses on the practical applicability of the curricula in the classroom, their contribution to student development, and the challenges encountered during implementation. It has been observed that the majority of

existing studies in the literature are based on theoretical or comparative analyses, while qualitative research directly involving field data remains limited. In this regard, this study seeks to fill a significant gap in the literature by providing original and in-depth findings grounded in teacher experiences, thereby offering evidence-based feedback to curriculum developers and policymakers.

Methodology

This study was designed as a qualitative research focusing on individuals' personal perceptions and experiences regarding psycho-social phenomena. The aim of such studies is to reveal how individuals or groups perceive the world from their own perspectives. In qualitative research, data collection methods typically include observation, interviews, document analysis, and focus group discussions. In the present study, the interview method, one of the qualitative research techniques, was employed. To gain a direct understanding of participants' thought processes, face-to-face individual interviews were conducted. The information obtained from these interviews was recorded by the researcher and subsequently verified with the participants to ensure data reliability.

To examine the views of Religious Culture and Moral Knowledge teachers-who are responsible for implementing Religious Culture and Moral Knowledge curricula in formal education institutions-regarding the Century of Türkiye Education Model Religious Culture and Moral Knowledge Curriculum, a case study design was adopted. Case study is an approach in which the researcher investigates a limited number of cases or phenomena within their natural context and a specific time frame, using multiple data collection tools (e.g., observation, interviews, and document analysis) to obtain a detailed understanding.

The study group consisted of 16 Religious Culture and Moral Knowledge teachers working in various provinces of Turkey. In selecting participants, care was taken to identify individuals directly related to the research topic, and therefore a non-random sampling method was employed. In accordance with qualitative research practices, a purposeful sampling strategy was used, which ensures that the most suitable sources of information for achieving the research objectives are selected. For ethical reasons, participants' identities were kept confidential and coded as TP1, TP2, TP3, etc. The basic socio-demographic characteristics of the study group are presented in Table 1.

Table 1*Socio-Demographic Characteristics of Participants*

Abstract	Gender	Age	Education	Occupation	Province	Years Of Service	School Type
TP1	Male	30	Bachelor's	RCMK* Teacher	Iğdır	6	Imam Hatip Middle School
TP2	Female	34	Bachelor's	RCMK Teacher	Ağrı	9	Middle School
TP3	Male	47	Bachelor's	RCMK Teacher	Adana	14	Middle School
TP4	Male	42	Bachelor's	RCMK Teacher	Iğdır	11	Imam Hatip Middle School
TP5	Female	38	Bachelor's	RCMK Teacher	Çorum	15	Middle School
TP6	Male	40	Bachelor's	RCMK Teacher	İzmir	15	Middle School
TP7	Male	39	Master's	RCMK Teacher	Bursa	15	Imam Hatip Middle School
TP8	Male	30	Bachelor's	RCMK Teacher	Bitlis	8	Middle School
TP9	Male	35	Bachelor's	RCMK Teacher	Bitlis	2	Imam Hatip Middle School
TP10	Male	31	Bachelor's	RCMK Teacher	Bitlis	7	Vocational & Technical High School
TP11	Male	31	Bachelor's	RCMK Teacher	Kars	9	Vocational High School
TP12	Male	35	Master's	RCMK Teacher	Bursa	12	Imam Hatip Middle School
TP13	Male	32	Bachelor's	RCMK Teacher	Iğdır	10	Middle School

*Religious Culture and Moral Knowledge

Abstract	Gender	Age	Education	Occupation	Province	Years Of Service	School Type
TP14	Male	32	Bachelor's	RCMK Teacher	Iğdır	9	Imam Hatip Middle School
TP15	Male	32	Bachelor's	RCMK Teacher	Kars	7	High School
TP16	Female	39	Bachelor's	RCMK Teacher	Iğdır	16	High School

The data collection instrument used in this study was a semi-structured interview form, carefully developed considering the study's main objectives and sub-goals. The data obtained from the participants were analyzed using the content analysis approach, which involves systematically examining the collected data and transforming participants' responses into meaningful units, codes, categories, and themes.

Findings

The majority of Religious Culture and Moral Knowledge teachers demonstrated a general awareness of the Century of Türkiye Education Model. However, in-service training programs aimed at introducing the model were reported to be superficial and insufficiently beneficial. On the other hand, the emphasis on activities within the curriculum and the provision of digital content supports were perceived as innovative.

The program's virtue-value-action approach was positively received. Nevertheless, challenges such as a lack of instructional materials, teachers' qualifications, and the difficulty of concretizing abstract concepts were highlighted. Participants also emphasized that the program effectively integrates knowledge and skills while supporting moral development.

Key issues identified included insufficient time, high activity intensity, large class sizes, complex curriculum structure, inadequate materials and infrastructure, and certain content being unsuitable for the respective grade level. Teachers noted that some content was not age-appropriate and that activities were often repetitive. Large classes, limitations in digital infrastructure, and regional

inequalities hindered the achievement of learning outcomes. Recommendations included simplifying the curriculum, increasing lesson hours, and incorporating teacher feedback.

The teaching methods and techniques developed by teachers in accordance with the new model were generally student-centered, digital, and experiential. Learning by doing, group work, and the use of digital materials were common practices. However, class size and infrastructure limitations sometimes constrained the selection of teaching methods.

Teachers reported a need for support in designing model-aligned activities, producing digital content, classroom management, and student-centered instructional strategies. The importance of hands-on in-service training, workshops, and ensuring regional equity was also emphasized.

Discussions, Conclusions, and Suggestions

This study aimed to examine how the Religious Culture and Moral Knowledge Curriculum, developed within the framework of the Century of Türkiye Education Model, is perceived by teachers, the challenges encountered during its implementation, and its contribution to students' religious and moral development. The findings indicate that teachers' awareness of the Century of Türkiye Education Model is relatively limited. In particular, the in-service training seminars intended to introduce the model were reported to lack sufficient content, and the instructors delivering these sessions often lacked a solid grasp of the pedagogical foundations of the model. The lack of practice-oriented training sessions has made it difficult for teachers to fully comprehend and implement the program.

Although teachers viewed the curriculum's activity-based structure positively in terms of content, the disproportionate number of activities relative to available class time was found to be problematic. This issue becomes particularly challenging in schools with large class sizes and limited access to instructional materials. Despite these constraints, the student-centered nature of the curriculum and its emphasis on social-emotional learning were reported to enhance students' active participation and support the development of higher-order skills such as critical thinking, interpretation, and collaboration.

Nevertheless, some topics-particularly those related to worship practices and moral concepts-were considered too abstract, prompting teachers to adapt content to align more appropriately with students' developmental levels. The curriculum's emphasis on character education and its integration of moral values through the "Virtue-Value-Action" framework were highlighted by participants as strong and beneficial aspects of the program.

However, teachers' limited involvement in the curriculum development and preparation processes has weakened their commitment to the program and reduced the effectiveness of its implementation. This situation has also undermined the teacher's role as a moral and educational role model. Additionally, the shortage of instructional and digital materials poses a major challenge in both planning and delivering instruction. This issue is particularly evident in assessment processes, where teachers lack access to digital evaluation tools and technological resources.

Participants also noted that insufficient parental support and high parental expectations have become sources of pressure in the instructional process. The lack of awareness and engagement among parents hinders the realization of a holistic educational approach. Furthermore, the misalignment of some curriculum content with students' cognitive levels and the superficial nature of performance tasks were identified as barriers to deep and meaningful learning. The insufficient integration of flexible and innovative pedagogical approaches into the curriculum has led teachers to express a greater need for professional support.

In light of the findings, the following recommendations can be made:

- The quality of in-service training programs for teachers regarding the Century of Türkiye Education Model should be enhanced, with a greater emphasis on practical and pedagogical dimensions.
- Teaching materials should be diversified to ensure accessibility, digital integration, and developmental appropriateness for each grade level. Infrastructural and material support should be increased to address regional inequalities in educational provision.
- Curriculum content should be aligned with instructional time by either increasing weekly lesson hours or reducing content density.
- Teachers should be actively involved in curriculum development processes to foster a sense of ownership and strengthen their commitment to implementation. Feedback mechanisms between schools and curriculum developers should also be established.
- Parental education initiatives related to the model should be carried out, and school-family cooperation should be reinforced.
- Finally, to ensure the sustainability of the curriculum, teachers' professional development must be continuously supported, and more emphasis should be placed on flexible, innovative, and culturally responsive instructional approaches.

Yazar Katkıları: Bu çalışma tek bir yazar tarafından yürütülmüştür

Çıkar Çatışması: Yazar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemektedir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyduğumu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” e dayalı hiçbir işlem yapmadığımı beyan ederim. Tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına (tarafıma) ait olduğunu beyan ederim.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma, mülakata dayalı saha çalışması olduğu için sahada verilerin toplanması amacıyla Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu onayına başvurulmuş ve bu kurul tarafından 23.05.2025 Tarihli ve 71 Sayılı onay belgesi alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma için herhangi bir fon alınmamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Etik ilkelere bağlı kalınarak bu çalışmada yapay zekâ araçlarından biri olan ve Open AI tarafından geliştirilen ChatGPT’den yalnızca imla ve yazım hataları, anlatım bozukluklarının tespiti ve analiz ve tablo oluşturma aşamalarında fikir alma noktasında yardımcı bir araç olarak faydalanılmış ancak doğrudan veri alımı veya içerik aktarımı yapılmamasına dikkat edilmiştir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem Akademi.
- Arslan, H., & Demir, M. (2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve değerlere eğitimi: Öğretmen görüşleri üzerine bir inceleme. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 46(2), 85–108. <https://doi.org/10.5152/dead.2023.46.2.85>
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90.
- Bonwell, Charles C., & A. Eison, J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Bozkaya, T. (2025). 2018 ve 2024 “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarının nezaket erdemi ve eğitimi bağlamında karşılaştırmalı analizi. *Genç Mütefekkirler Dergisi*, 5(1), 1–20. 10.5281/zenodo.15023106
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Ceylan, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 63, 55–70.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677–692.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2020). Öğretmen görüşlerine göre öğretim programlarının uygulanmasında yaşanan güçlükler. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 134–145.
- Demirtaş, H., & Güven, İ. (2024). Yeni müfredat modellerinin eğitsel etkileri. Eğitim Yayınevi.

- Dewey, J. (1938). "Experience and education". Macmillan.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2019). Türkiye’de müfredat reformları: Tarihsel gelişim ve güncel yansımalar. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 25-38.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). *Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics*. "Proceedings of the National Academy of Sciences", 111(23), 8410–8415.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Haydon, G. (2006). Values education: Sustaining the ethical environment. "Journal of Moral Education", 35(1), 115–127.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26–35.
- Karatay, H. (2022). Etkinlik temelli DKAB öğretim programının uygulanabilirliği üzerine öğretmen görüşleri. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 59(1), 203–226.
- Kaya, M., & Köseoğlu, Z. (2024). Dijital etik ve ahlak eğitimi: Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programları üzerine bir inceleme. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 8(2), 112–130. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13771458>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Köseoğlu, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında 2018 ve 2024 din kültürü ve ahlak bilgisi müfredatlarının karşılaştırmalı analizi. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 3(1), 25–49. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14965514>
- Kurt, İ. & Erdoğan, S. (2021). Din eğitimi ve veli katılımı: Öğretmen görüşleri. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 55–67.
- Küçükahmet, L. (2022). *Program geliştirme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (29. baskı). Nobel Yayıncılık.

- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). *The Key to Classroom Management*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul, Ortaokul ve Lise)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Tanıtım Kitapçığı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] . (2024b). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul, Ortaokul ve Lise)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Din kültürü ve ahlak ilgisi dersi öğretim programı (9-12. Sınıflar)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
- Nazıroğlu, B., & Turan, Ş. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin din öğretimi yaklaşımında birey ve toplumun ideolojik tahayyülü. *Rize İlahiyat Dergisi*, 27, 15–33. <https://doi.org/10.32950/rid.1507279>.
- Nucci, L., & Narvaez, D. (Eds.). (2008). *Handbook of moral and character education*. Routledge.
- Ottewell, K. (2020). Curriculum policy in centralized systems: The case of Turkey. *Comparative Education Review*, 64(1), 54–75.
- Özdemir, S. (2024). Din kültürü öğretim programlarının uygulanmasında dijital içerik ve materyal sorunları. *Uluslararası Din Eğitimi Dergisi*, 9(1), 55–74.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.

- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2011). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431.
- Sucuoğlu, B., & Erdem, M. (2021). Eğitimde stratejik planlamanın evrimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(1), 1–20.
- Şahin, C. (2023). Materyal eksikliklerinin öğretim sürecine etkisi: DKAB öğretmenleri örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 70–82.
- Şahin, M. (2023). *Dijital çağda eğitimin dönüşümü ve yeni yaklaşımlar*. Akademi Yayıncılık.
- Üzümcü, M., & Abanoz, S. (2024). Program tasarımı yaklaşımları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı. *Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 795–826.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı.). Seçkin Yayıncılık. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1495250>.
- Yüner, T., & Özdemir, M. (2020). Öğretim programları ve eğitsel yapıların yeniden inşası. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25(3), 210–230.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değerler Açısından İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Seçil ORTAKÖYLÜ¹, Suat ÜNAL²

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, secil.ortakoylu@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4662-7856

2 Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, suatunal@trabzon.edu.tr. ORCID: 0000-0002-04958385

Gönderilme Tarihi: 30.05.2025 Kabul Tarihi: 12.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1709723

Atıf: “Ortaköylü, S., & Ünal, S. (2025). 5. sınıf Türkçe ders kitabının değerler açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 54(1), 1129-1172. DOI: 10.37669/milliegitim.1709723”

Öz

Değerler eğitiminde aile ve çevrenin önemli bir yeri olmakla birlikte sistematik ve düzenli bir değerler eğitimi ancak eğitim kurumlarında gerçekleştirilebilir. Bu nedenle özellikle son yıllarda değerler eğitimine önem verilmiş, 2019 ve 2024 yılı öğretim programlarında değerler eğitimine büyük bir vurgu yapılmıştır. Öğretim programlarının pratiğe aktarılmasında öğretmenler tarafından en yaygın kullanılan kaynak ders kitaplarıdır. Bu bağlamda ders kitaplarının değerleri ne düzeyde içerdiği önem arz etmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, 5. sınıf Türkçe ders kitabını değerler bakımından incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Çalışmanın bulguları; 2024-2025 eğitim öğretim yılında 5. sınıflarda okutulan, “1. Kitap” ve “2. Kitap” olmak üzere iki bölüme ayrılmış olan MEB Yayınlarına ait Türkçe ders kitabının incelenmesi ile elde edilmiştir. Çalışmada bu kitaplar 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metninde yer alan 20 değere göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere dayalı olarak 5. sınıf Türkçe ders kitabının tamamında mütevazılık, çalışkanlık, sevgi, vatanseverlik ve saygı değerlerinin en fazla; buna karşılık estetik, tasarruf, temizlik ve mahremiyet değerlerinin ise en az yer verilen değerler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca değerlerin temalara dağılım oranlarının farklılık gösterdiği, değerlere bazı temalarda daha fazla yer verilirken bazı temalarda oldukça az yer verildiği veya hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca değerlerin ders kitabında en çok etkinliklerde yer aldığı, en az ise serbest okuma metinlerini içeren “Okuma Keyfi” bölümünde yer aldığı ortaya çıkmıştır. İncelenen kitabın gözden geçirilerek değerlerin genel dağılımının düzenlenmesi ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre temalarda ele alınması gereken değerlere 5. sınıf Türkçe ders kitabında daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, değerler, değerler eğitimi, Türkçe ders kitabı

Analysis of 5th Grade Turkish Textbook in Terms of Values

RESEARCH ARTICLE

Abstract

Although family and social environment play a significant role in values education, a systematic and structured values education can only be effectively implemented within educational institutions. For this reason, particularly in recent years, increased emphasis has been placed on values education, and the 2019 and 2024 curriculum programs have highlighted this aspect considerably. Textbooks are the most commonly used resources by teachers in the practical implementation of curriculum objectives. In this context, the extent to which textbooks incorporate values is of particular importance. Therefore, the purpose of this study is to examine the 5th-grade Turkish textbook in terms of values. Document analysis, a qualitative research method, was utilized in the study. The findings of the study were obtained by examining the Turkish textbook, published by the Ministry of National Education Publications and divided into two sections: "Book 1" and "Book 2," which was taught to 5th-grade students in the 2024-2025 academic year. The textbooks were analyzed based on the 20 values outlined in "The Common Text of Curricula of the Century of Türkiye Education Model", which was implemented starting from the 2024–2025 academic year. Findings indicate that the most frequently represented values in the 5th grade Turkish textbook are modesty, diligence, love, patriotism, and respect. In contrast, values such as aesthetics, frugality, cleanliness, and privacy were represented at minimal levels. In addition, it was determined that the distribution rates of values across the themes varied; while some themes included a higher number of values, others contained very few or none at all. Moreover, although the 2024 Turkish Language Curriculum specifies values to be addressed within each theme, these values were found to be only minimally included in the textbook. The findings of the study further revealed that values were predominantly represented in the activities, whereas the "Reading Pleasure" section, which comprises the only independent reading texts, contained the lowest number of value-related expressions. It is recommended that the textbook under review be revised to organize the overall distribution of values more systematically and to allocate greater emphasis to the values that should be addressed within the themes, in accordance with the 2024 Turkish Language Curriculum for the 5th grade.

Keywords: 2024 the Century of Türkiye Education Model, values, values education, Turkish textbook

Giriş

İnsanoğlunu bir düşünceye, tutuma veya davranışa yönlendiren, onun varlığını oluşturan ve şekillendiren etmenler "değer" olarak ifade edilebilir. Değer kavramı, bireysel ve toplumsal alanlardaki etkileri sebebiyle psikolojiden edebiyata, ekonomiden matematiğe farklı disiplinlerin araştırma konusu hâline geldiği için çeşitli tanımlara sahiptir. Kaymakcan (2010) değerlerin bireylerin davranışlarını belirlemede bir etken olması bakımından psikolojinin, toplum üzerinde etkili olması açısından sosyolojinin, kültürden kültüre farklılıklar göstermesi nedeniyle de antropolojinin konusu olduğunu söylemiştir. Rokeach'a

(1979) göre değerler büyük ölçüde toplumdan türetilen, öğrenilen ve içselleştirilen standartlardır. Tarhan (2019) ise toplumun geneli tarafından kabul edilen ortak kavramlar olan değerleri mutluluğun standartlar kümesi olarak tanımlar. Literatürdeki bu ve benzeri tanımlar göz önüne alındığında değer; bireyi birey yaptığı, bireye toplum açısından kabul edilebilir olan ile kabul edilemez olanı öğrettiği, bireyi var olduğu toplumun uyumlu bir bileşeni hâline getirdiği ve toplumun ahengini sağladığı anlaşılmaktadır.

Değerlerin ne olduğundan sonra akla gelen ikinci temel soru, değerlerin bireylere nasıl kazandırılacağı ile ilgilidir. Bu noktada “değerler eğitimi” kavramı ortaya çıkmaktadır. Robb’a (1998) göre değerler eğitimi; bireylerin okul, ev, kulüp gibi ortamlarda, rehberlik eden yetişkinler sayesinde kendi değerlerini fark etmelerine, bu değerler üzerinde düşünmelerine ve onları benimsemelerine yardımcı olan bir süreçtir. Değerler eğitimi; kendiliğinden, hayatın doğal akışı içinde gerçekleşebilir ancak günümüzde aynı zamanda eğitim aracılığıyla sistematik ve bilinçli bir değerler eğitimi de yapılmaktadır. Değerler eğitimi hayatın doğal sürecinde ve insanın yakın çevresinde, özellikle ailesinde başlar. Aile kurumunda gerçekleşen değerler eğitimi kendiliğinden ve çoğu zaman düzensizdir. Düzenli ve sistematik değerler eğitimi ise daha çok eğitim kurumlarında gerçekleşmektedir.

Eğitim kurumlarının değerler eğitiminde bağlı oldukları çerçeve öğretim programları ile belirlenmiştir. Kurumlar bu programlardan hareketle değerler eğitimini gerçekleştirmektedir. 2024 yılında Türk eğitim sisteminde benimsenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile birlikte değerler eğitimi konusunda ciddi değişimler yaşanmıştır. Millî ve manevi değerler sistemiyle maddi gelişmenin zirvesini hedefleyen TYMM’de öğretim programları erdemli ve yetkin bir öğrenci profili yetiştirmeyi hedeflemekte, bu hedefe yönelik olarak programda bir “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi” çizilmekte ve alana yönelik becerilerden sosyal-duygusal öğrenme becerilerine kadar çok çeşitli becerileri kapsayan bütünlük bir eğitim anlayışı benimsenmektedir (MEB, 2024a). Modelin getirdiği “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi” ile birlikte değerler, tüm derslerin önemli bir parçası ve programlar arası kritik bir bileşen olarak kabul görmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni’nde (TYMM-ÖPOM) Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nin ana hedefi; eylemden değere, değerden erdemli insana, erdemli insandan ise nihai hedef olan “Huzurlu Aile ve Toplum” ile “Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsan”a ulaşmak şeklinde belirtilmiştir (MEB,

2024a). TYMM-ÖPOM’de değer kavramı; insanın kendisiyle ve çevresiyle ilişkilerinde duygu, düşünce ve davranışlarını biçimlendiren kişilik yapısının temel taşları olarak tanımlanmış (MEB, 2024a); “adalet”, “saygı” ve “sorumluluk” çatı değerleri ile bu çatı değerler çevresinde kümelenen “aile bütünlüğü”, “çalışkanlık”, “dostluk”, “duyarlılık”, “dürüstlük”, “estetik”, “mahremiyet”, “merhamet”, “mütevazılık”, “özgürlük”, “sabır”, “sağlıklı yaşam”, “sevgi”, “tasarruf”, “temizlik”, “vatanseverlik”, “yardımseverlik” değerleriyle birlikte toplam yirmi değere yer verilmiştir (Bkz. Şekil 1).

Şekil 1

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi (MEB, 2024a)



TYMM-ÖPOM’de değerlerin öğretiminin, programın diğer öğelerinden, becerilerden veya alan içeriğinden ayrı bir şekilde değil; bu unsurlarla kaynaşık bir şekilde, bütüncül bir anlayışla gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2024a). TYMM-ÖPOM’de belirlenen, tanımlanan ve eylemlerle açıklanan değerler, diğer tüm öğretim programlarında olduğu gibi, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (OTDÖP) da yer bulmuştur. 2024 OTDÖP’de farklı sınıf düzeylerinde yer alan her bir farklı temada üzerinde durulması gereken değerler detaylı bir şekilde belirtilmiştir (MEB, 2024b). Bu çerçevede, öğretim programlarının pratiğe aktarılmasında öğretmenlerin başvurduğu temel kaynak

olan ders kitaplarının da değerler eğitimine uygun şekilde hazırlanması ve öğretim programıyla uyumlu şekilde değerleri içermesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin en yaygın kullandıkları öğretim materyali olan ders kitaplarının değerleri ne ölçüde içerdikleri birçok disiplinlerdeki araştırmacının ilgisini çekmiştir. Literatürde farklı disiplinlerdeki araştırmacılar tarafından ders kitaplarının değerleri ne ölçüde içerdikleri üzerine yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Sosyal bilgiler (Altay, 2022; Değirmenci-Toraman & Memişoğlu, 2022; Erbaş, 2021; Köksal vd., 2022; Tokmak & Aktaş, 2022; Tural vd., 2021), İngilizce (Aydın & Can-Aran, 2020; Gündüz & Özışık, 2023; Maviş-Sevim & Gül, 2021), Fen Bilimleri (Özdemir, 2023; Özenç-Demir & Özer, 2023; Ünal & Benzer, 2024a; Ünal & Benzer, 2024b; Yılmaz ve Kıran, 2023; Yılmaz ve Yıldırım, 2023), Matematik (Kılcan, 2020; Özkaya & Duru, 2020; Sayın vd., 2019; Teker & Ellez, 2022), fizik (Meço ve Coştu, 2023), Biyoloji (Özay-Köse & Gül, 2020), Felsefe (Durakoğlu ve Zabun, 2022), Edebiyat (Ceyhun, 2022; Eskimen, 2018; Turan & Duman, 2023) ve daha birçok disipline ait ders kitabı içerdiği değerler bakımından incelenmiştir.

Literatürde Türkçe eğitimi bağlamında değerler eğitimi üzerine inceleme yapan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda çeşitli sonuçlar ortaya konulmuştur. Daha çok Türkçe ders kitaplarında hangi değerlere ne ölçüde yer verildiği üzerine odaklanan bu araştırmalarda ortaya çıkan genel sonuç değerlerin homojen bir dağılım izlemediği, farklı değerlere farklı sıklıklarda yer verildiğidir (Alıcı, 2019; Arslan & Turan, 2024; Deniz & Karagöl, 2018; Miçooğulları, 2021; Oltulu & Alan, 2023; Ömeroğlu, 2024; Soylu, 2019; Taçyıldız & Güney, 2023; Türkben, 2019). Ayrıca bu çalışmalarda ortaya konulan diğer bir önemli sonuç ise Türkçe ders kitaplarında hangi değerlere daha az, hangilerine daha fazla yer verildiğiyle ilgilidir. Geçmişteki ilişkili çalışmaların çoğunluğunda Türkçe ders kitaplarında en sık yer verilen değer *sevgi* olduğu (Arslan & Turan, 2024; Canbulat vd., 2022; Çetin, 2022; Kemiksiz, 2021; Tarakcı & Kalenderoğlu, 2022) belirlenmiştir. Sevgi değerinin ardından Türkçe kitaplarında *vatanseverlik* (Canbulat vd., 2022; Miçooğulları, 2021;), *sorumluluk* (Akdağ & Bozgün, 2022; Güven & Yıldırım, 2019), *yardımseverlik* (Durhat & Ökten, 2020) ve *dostluk* (Arslan & Turan, 2024) gibi değerlerin de oldukça yoğun şekilde yer aldığı birçok çalışmada rapor edilmiştir. Ayrıca bu araştırmalarda bazı kök değerlere yeterince yer verilmediği, özellikle *adalet* (Ecerkale & Bayrak, 2018; Kemiksiz, 2021; Tarakcı & Kalenderoğlu, 2022; Türkben, 2019) ve *dürüstlük* (Çetin,

2022; Şakiroğlu, 2020) değerlerinin Türkçe ders kitaplarında en az işlenen değerler arasında yer aldığı bildirilmiştir. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında *öz denetim, sabır, hoşgörü, merhamet, empati, tasarruf, estetik* veya *eşitlik* gibi değerlere de oldukça az yer verildiğini rapor eden araştırmalar bulunmaktadır (Durhat & Ökten, 2020; Ecerkale & Bayrak, 2018; Oltulu & Alan, 2023; Soylu, 2019; Tarakcı & Kalenderoğlu, 2022; Türkben, 2019). Sınırlı sayıda olsa da Türkçe eğitimi bağlamında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda öğretmen görüşü açısından ders kitaplarını inceleyen çalışmalar da yapılmış; bu çalışmalarda öğretmenlerin ders kitabındaki etkinlikleri kök değerlerin aktarılmasında yetersiz buldukları (Başoğlu & Karabacak, 2022), öğretmenlerin değerler eğitimine gereken önemin verilmediği ve değerlerin toplumda geri planda kaldığı düşüncesinde oldukları (Coşkun & Derse, 2021) rapor edilmiştir.

Bir önceki paragrafta da detaylı açıklandığı üzere Türkçe ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelendiği çok sayıda akademik çalışma bulunmaktadır. Ancak bu çalışmalara detaylı bakıldığında genellikle çalışmaların 2018-2023 yılları arasında yapıldığı ve bir önceki Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarının değerler açısından analiz edildiği görülmektedir. Her ne kadar Türkçe eğitimi bağlamında değerler eğitimi konusunda çok sayıda çalışma var gibi görünse de 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programına (TDÖP) kıyasla daha fazla değere yer verilen, değer-eylem tabloları sayesinde değerlerin daha somut hâle getirildiği TYMM-ÖPOM'ye ve her temada ele alınması gereken değerlerin spesifik şekilde belirtildiği 2024 OTDÖP'ye uygun olarak hazırlanmış yeni 5. sınıf Türkçe ders kitaplarını, içerdiği değerler bakımından inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada 5. sınıf Türkçe ders kitabının 2024 TYMM-ÖPOM'de belirlenen değerler bakımından incelenmesi ve analiz edilmesi amaçlanmıştır. TYMM'ye göre hazırlanan Türkçe ders kitabının değerler açısından incelendiği herhangi bir çalışma bulunmadığı için bu çalışma ile alan yazınındaki ilgili boşluğun doldurulması hedeflenmektedir. Ayrıca bu araştırma, 2024 OTDÖP'de öngörülen değerler ile yeni Türkçe ders kitaplarında yer verilen değerler arasındaki uyumu ortaya koyarak, 2024 OTDÖP'nin uygulanabilirliğine ilişkin bilimsel bir değerlendirme ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu çalışma ders kitaplarının geliştirilmesinde görev alan uzmanlara değer temelli bir perspektif sunarak, onlara TYMM'nin temel ilkeleriyle uyumlu şekilde ders kitaplarını geliştirirken nelere dikkat etmeleri gerektiği hususunda ışık tutmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemi, araştırılması planlanan olay, olgu veya durumlarla ilişkili olarak seçilen materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 189).

Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri kaynağı 2024-2025 eğitim öğretim yılında 5. sınıflarda okutulan, MEB Yayınlarına ait “1. Kitap” ve “2. Kitap” olmak üzere iki parçadan oluşan Türkçe ders kitabıdır (Akyurt vd., 2024).

Araştırmanın verilerinin toplanmasında TYMM-ÖPOM’de “adalet”, “aile bütünlüğü”, “çalışkanlık”, “dostluk”, “duyarlılık”, “dürüstlük”, “estetik”, “mahremiyet”, “merhamet”, “mütevazılık”, “özgürlük”, “sabır”, “sağlıklı yaşam”, “saygı”, “sevgi”, “sorumluluk”, “tasarruf”, “temizlik”, “vatanseverlik”, “yardımseverlik” değerlerini ve bu değerlere karşılık gelen eylemleri içeren tablolar ölçüt olarak kullanılmıştır (MEB, 2024a, s.129-145). Bu ölçüt kullanılarak 2024-2025 eğitim öğretim yılında 5. sınıf düzeyinde okutulan Türkçe ders kitabı incelenmiş, içerisinde yer alan değerler ve ilgili eylemlere yönelik ifadeler tespit edilerek kodlanmıştır.

İki parçadan oluşan 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “keşif yolculuğu”, “dinleme/izleme metinleri”, “okuma metinleri”, “etkinlikler”, “bu görev bizim”, “izle-uygula-öğren”, “okuma keyfi”, “üretim zamanı” ile tema sonundaki “kontrol noktası” adındaki değerlendirme bölümleri inceleme kapsamına dâhil edilmiştir. Ancak görseller ve etkileşimli içerikler incelemeye tabi tutulmamıştır. Bunların yanı sıra inceleme esnasında bir metinde aynı değerle ilgili olarak birbirini takip eden cümleler var ise bu değer bir kere kodlanmıştır. Bir cümle veya sözce içinde birden fazla değer bulunduğ durumlarda ise her bir değer ayrı ayrı kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

5. sınıf Türkçe ders kitabı, yukarıda belirtilen durumlar göz önünde bulundurularak kök değerler açısından araştırmanın iki yazarı tarafından birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Veri analizinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacılar arasındaki puan uyumu incelenmiş ve bu doğrultuda Cohen's Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Bağımsız olarak yapılan kodlamalar sonucu elde edilen Kappa değeri 0,90 olarak bulunmuştur. Bu değer, kodlayıcılar arası uyumun mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir (Landis & Koch, 1977). Daha sonra analizlerde ortaya çıkan farklılıklar üzerine istişareler yapılmış ve ortak kararlar alınmıştır. Bu sayede kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanarak araştırmanın güvenirliliği desteklenmiştir (Karasar, 2023). Örneğin kitapta 82. sayfada yer alan “Ya İstiklal Ya Ölüm” başlıklı dinleme/izleme metninde geçen “İstiklal ve hürriyete âşık öyle bir milletiz ki her zorlukta işte böyle kenetleniyoruz.” ifadesinin ait olduğu kategoriye ilişkin kodlayıcılar arası farklı görüşler oluşmuştur. Kodlayıcılardan biri bu ifadeyi TYMM-ÖPOM'deki “D20.2.7. Ülkesinin ve milletinin menfaati için birlik ve beraberlik duygusu ile hareket eder.” eyleminden dolayı sadece yardımseverlik değeri ile ilişkilendirirken diğer kodlayıcı bu ifadede “D19.4. Bağımsızlığı korumak” eylemiyle ilişkili olarak aynı zamanda vatanseverlik değerinin de olduğunu belirtmiştir. Kodlayıcılar 2024 TYMM-ÖPOM'deki değer-eylem eşleştirmelerini tekrar inceleyip istişare yapmış ve bu ifadenin hem vatanseverlik hem de yardımseverlik değerlerini içerdiği konusunda fikir birliğine varmışlardır. Kodlayıcılar arasında farklı görüşlere neden olan ifadelerden bir diğeri ise ikinci kitabın 96. sayfasında yer alan “İnsanların tutum ve davranışlarının doğru mu yoksa yanlış mı olduğuna karar verirken kişisel görüşlerimizi değil, toplumun kabul edip onayladığı kurallardan uygun olan birini esas almalıyız. Örneğin kanunlar, okul kuralları, evrensel kabuller, gelenek ve görenekler, toplumsal ahlak kuralları ve dinî kurallar toplumun kabul ettiği, benimsediği kurallardan bazılarıdır.” ifadesidir. Söz konusu ifade, birinci kodlayıcı tarafından saygı ve sorumluluk değerleri kategorilerinde kodlanırken ikinci kodlayıcı bu ifadenin saygı ve sorumluluk değerlerinin yanı sıra özgürlük değerine de atıfta bulunduğunu belirtmiştir. Kodlayıcılar, TYMM-ÖPOM'deki değer-eylem eşleştirmelerini yeniden inceleyerek “D11.3.3. Toplumsal düzenin sağlanması için kurallara uyar.” eylemiyle ilişkili olması nedeniyle bu ifadenin özgürlük değerini de içerdiği konusunda uzlaşmaya varmışlardır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen bulguların analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önce belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır, sonra bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde okuyucuya sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İncelenen ders kitabında belirlenen değerler tema düzeyinde analiz edilmiş, değer türleri ve yer verilme sıklıkları için tablolar oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla ders kitabında tespit edilen farklı değer türlerinin geçtiği metin veya etkinliklerden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Bulgular

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlerin incelenmesinden elde edilen bulgular bu bölümde tema esaslı olarak tablolaştırılıp özetlenmiş ve yer verilen farklı değerler kitaptan yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Tablolarda yanında “*” işareti olan değerler, 2024 OTDÖP’ye göre o temada yer verilmesi gereken değerlerdir. 5. sınıf Türkçe ders kitabında *Oyun Dünyası* isimli birinci temada yer verilen değerler ve sıklıkları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Birinci Temada Yer Alan Değerlerin Dağılımı*

Temalar		1. Tema: Oyun Dünyası									
Değerler		Dinleme/ İzleme Metinleri	Okuma Metinleri	Keşif Yolculuğu	Etkinlikler	Bu Görev Bizim	İzle-Uygula-Öğren	Okuma Keyfi	Üretim Zamanı	Kontrol Noktası	Toplam
	Adalet	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aile Bütünlüğü	2	3	-	2	-	-	-	-	-	7
	Çalışkanlık	-	-	1	5	1	8	-	1	1	17
	Dostluk *	1	7	-	5	-	-	-	-	-	13
	Duyarlılık	-	-	-	3	-	-	-	-	-	3
	Dürüstlük *	1	-	-	1	-	-	-	-	-	2
	Estetik	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Mahremiyet *	1	-	-	-	-	-	-	1	-	2
	Merhamet	-	2	-	1	-	-	-	-	-	3
	Mütevazılık	-	3	2	13	1	10	-	3	1	33
	Özgürlük	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sabır	1	4	1	2	-	-	-	-	-	8
	Sağlıklı Yaşam	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
	Saygı *	-	2	1	2	-	-	-	1	-	6
	Sevgi	-	4	-	-	-	-	-	-	-	4
	Sorumluluk *	-	-	-	3	-	-	-	1	-	4
	Tasarruf	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Temizlik	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
	Vatanseverlik *	-	-	-	3	-	-	-	-	-	3
Yardımseverlik	1	1	-	-	-	-	-	-	-	2	
Toplam	7	26	5	41	2	18	1	7	2	109	

* 2024 OTDÖP'de ilgili temada yer verilmesi gerektiği ifade edilen değerler

Tablo 1’de görüldüğü gibi birinci tema olan *Oyun Dünyası* temasında 20 farklı değerden 16’sına ait 109 bulguya rastlanmıştır, 4 değer türüne ait bir bulgu tespit edilememiştir. Bu temada en sık rastlanan değerler sırasıyla *mütevazılık* (33), *çalışkanlık* (17) ve *dostluk* (13) değerleridir. En az rastlananlar ise *sağlıklı yaşam* (1), *temizlik* (1), *yardımseverlik* (2), *dürüstlük* (2) ve *mahremiyet* (2) değerleridir. *Adalet*, *estetik*, özgürlük ve *tasarruf* değerlerine ise bu temada rastlanmamıştır. 2024 OTDÖP’de 1. temada yer verilmesi gerektiği belirtilen *dostluk* (13), *dürüstlük* (2), *mahremiyet* (2), *saygı* (6), *sorumluluk* (4) ve *vatanseverlik* (3) değerlerinin tamamının, incelenen ders kitabında az da olsa belirtilen temada yer aldığı tespit edilmiştir. Birinci temada değerlere ilişkin ifadelerin en sık rastlandığı yer *etkinlikler* (41) iken en az rastlandığı bölüm ise serbest okuma metinlerinin yer aldığı *Okuma Keyfi* (1) isimli bölümdür. İncelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabında birinci temada yer verilen bazı değerlere yönelik örnek alıntılar Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2**5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Birinci Temada Yer Alan Değerlere İlişkin Örnek Alıntılar**

Tema	Değerin Geçtiği İfade-Örnek Alıntı	Değer	Eylem
1. Tema: Oyun Dünyası	“Eğitim öğretim yılı boyunca yeni öğrendiğiniz kelime veya kelime gruplarını anlamlarıyla yazacağınız bir defter oluşturunuz. Defterinizi oluştururken basılı veya çevrim içi sözlük ve başvuru kaynaklarından yararlanınız (s. 12).”	Çalışkanlık	“D3.1.3. Disiplinli ve istikrarlı çalışma alışkanlıkları geliştirir.”
	“Ormandaki hayvanlar her hafta toplanıp birbirinden eğlenceli oyunlar oynarlarmış (s. 23).”	Dostluk	“D4.4.1. Arkadaşlarıyla vakit geçirmekten keyif alır.”
	“Bizim mahallede oyunların sonunda kazanan ve kaybeden herkes birbirini tebrik etmeyi bilir (s. 19).”	Mütevazılık	“D10.3.3. Çevresindekilerin başarılarını, olumlu ve güzel yanlarını takdir eder.”
	“Moni, oyunlarda karşılaştığı problemleri çok seviyordu. Ona göre oyunda bir sorun varsa bir öğrenme fırsatı da vardı. Bir problem varsa bir çözüm de vardı. Problemler onu yıldıramazdı. Pes etmek ona göre değildi. Her zaman, her yerde bir çözüm üretebileceğine inanıyordu (s. 26).”	Sabır	“D12.1.4. Sorun odaklı değil, çözüm odaklı düşünür.” “D12.1.5. Yaşadığı zorlukları, öğrenme için fırsat olarak görür.”
	“Gelecek nesillere yaşanabilir bir dünya bırakabilmek için çevreye karşı duyarlı olmalıyız. Bu, aynı zamanda sağlıklı ve huzurlu bir ortamda yaşamımızı sürdürmek için önemlidir (s.60).”	Saygı	“D14.3.1. Doğayı ve canlıları korur.”
	“Hepimizin ortak kullandığı bazı yaşam alanları vardır: sahil, çocuk parkı, yeşil alanlar gibi. Bu alanları temiz ve düzenli tutmak herkesin sorumluluğundadır (s. 60).”	Sorumluluk	“D16.2.2. Kamu malları ve ortak yaşam alanlarını özenli ve temiz kullanır.”
	“Konuşmanızda yabancı dillerden alınan ve dilimizde henüz yaygınlaşmamış kelimelerin yerine Türkçelerini kullanmaya özen gösteriniz (s. 71).”	Vatanseverlik	“D19.1.4. Türkçeyi kurallarına uygun kullanır.”

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki *Atatürk'ü Tanımak* isimli ikinci temada yer verilen değerler ve sıklıkları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında İkinci Temada Yer Alan Değerlerin Dağılımı

Temalar		2. Tema: Atatürk'ü Tanımak									
		Dinleme/ İzleme Metinleri	Okuma Metinleri	Keşif Yoleculuğu	Etkinlikler	Bu Görev Bizim	İzle-Uygula-Öğren	Okuma Keyfi	Üretim Zamanı	Kontrol Noktası	Toplam
Değerler	Adalet	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	Aile Bütünlüğü	-	4	-	1	-	-	-	-	-	5
	Çalışkanlık	-	-	-	4	1	5	-	1	-	11
	Dostluk	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Duyarlılık	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Dürüstlük	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
	Estetik	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Mahremiyet	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Merhamet	1	-	-	1	-	-	-	-	-	2
	Mütevazılık	-	2	1	7	-	5	-	1	1	17
	Özgürlük*	3	2	1	-	-	1	-	-	-	7
	Sabır	1	1	-	2	-	1	-	-	-	5
	Sağlıklı Yaşam	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Saygı*	2	-	1	3	-	-	-	-	-	6
	Sevgi*	1	3	-	2	-	3	-	-	-	9
	Sorumluluk*	1	1	1	1	-	-	-	-	-	4
	Tasarruf	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Temizlik	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Vatanseverlik*	2	5	2	10	1	5	1	-	2	28	
Yardımseverlik	4	3	-	7	-	-	-	-	-	14	
Toplam		15	22	6	40	2	20	1	2	3	111

* 2024 OTDÖP'de ilgili temada yer verilmesi gerektiği ifade edilen değerler

Tablo 3'ten ikinci tema olan *Atatürk'ü Tanımak* temasında 20 farklı değerden 13'üne ilişkin 111 bulguya rastlandığı, 7 değer türüne ait herhangi bir bulgunun tespit edilmediği görülmektedir. Bu temada en çok yer verilen değerlerin sırasıyla; *vatanseverlik* (28), *mütevazılık* (17) ve *yardımseverlik* (14) olduğu görülmüştür. *Dostluk*, *duyarlılık*, *estetik*, *mahremiyet*, *sağlıklı yaşam*, *tasarruf* ve *temizlik* değerlerine ise bu temada hiç yer verilmediği belirlenmiştir. 2024 OTDÖP'de 2. temada yer verilmesi gerektiği belirtilen *vatanseverlik* (28), *sevgi* (9), *özgürlük* (7), *saygı* (6) ve *sorumluluk* (4) değerlerinin tamamının incelenen ders kitabında belirtilen temada yer aldığı tespit edilmiştir. İkinci temada değerlere ilişkin ifadelerin en sık rastlandığı bölüm *etkinlikler* (40) iken, en az rastlandığı yer ise *Okuma Keyfi* (1) isimli bölümdür. İncelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabında ikinci temada yer verilen bazı değerlere yönelik örnek alıntılar Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında İkinci Temada Yer Alan Değerlere İlişkin Örnek Alıntılar

Tema	Değerin Geçtiği İfade-Örnek Alıntı	Değer	Eylem
2. Tema: Atatürk'ü Tanımak	“Çok şaşkın ve mutluydu ama hak etmediği parayı alamazdı. Almadı da (s. 102).”	Adalet	“D1.2.2. Hakkı olmayanı verilse dahi almaz.”
	“Ama ne yazık ki o çok fakir bir ailenin çocuğuydu. Onun, okul yerine dağlarda sığırtmaçlık yaparak ailesinin bütçesine katkıda bulunması gerekiyordu (s. 100).”	Aile bütünlüğü	“D2.2.1. Aile fertlerinin birbirine destek olması gerektiğini fark eder.”
	““Ben size taarruz emretmiyorum, ölmeyi emrediyorum.” dedikten sonra kendini de dâhil ederek “Biz ölünceye kadar geçecek zaman içerisinde yerimize başka kuvvetler ve komutanlar geçebilir.” diyerek vatanın gözündeki değerini net bir şekilde ortaya koymuştur (s. 119).”	Özgürlük	“D11.1.2. Ülkenin bağımsızlığı için gerektiğinde fedakârlık yapar.”

Tema	Değerin Geçtiği İfade-Örnek Alıntı	Değer	Eylem
2. Tema: Atatürk'ü Tanımak	“Çevre koruma bilincine sahip bireyler olmalıyız (s. 125).”	Saygı	“D14.3.1. Doğayı ve canlıları korur.”
	“O, aynı zamanda bağımsızlık mücadelesi için Türk halkını birleştirirken onlara millî değerlerini hatırlatan, bu değerleri yaşayan ve yaşatan bir lider olarak da gönüllerde kendine yer edinmiştir (s. 118).”	Sevgi	“D15.2.3. Ülkesine sevgi bağıyla bağlanır.” “D15.3.3. Ülkesinin değerlerine bağlılık gösterir.”
	“Ve her istasyonda gözü yaşlı analar, babalar, evlatlar... Hür bir memlekette yaşama özlemiyle dolu, cepheye uğurluyorlar sevdiklerini. Kimi elindeki testiden ayran dağıtıyor askerlere, kimi kendi pişirdiği saç ekmeğini. Belki elindeki son unla yaptı o ekmeği ama olsun (s. 91).”	Sorumluluk	“D.16.2.4. Ülkede yaşanan olağanüstü durumlarda yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katılır.”
	“Arkadaşlar, bizim güzel ahenkli zengin dilimiz yeni Türk harfleri ile kendini gösterecektir. (...) Yeni Türk harfleri çabuk öğrenilmelidir. Vatandaşa, kadına, erkeğe, hamala, sandalcıya öğretiniz. Bunu vatanperverlik ve milliyetperverlik vazifesi biliniz (s. 115).”	Vatanseverlik	“D19.1.4. Türkçeyi kurallarına uygun kullanır.”
	“Daha sonra Mustafa Kemal, çocuğun hastalığının bir an önce tedavi edilmesi için onu, Şişli'deki Himaye-i Etfal Hastanesi'ne yolladı. Çocuğun hastalığı bayağı ilerlemişti. Hemen tedaviye alındı... Sonra ne mi oldu? Uzun bir tedavi sonrasında sağlığına kavuşan Sığırtmaç Mustafa için güzel günler başladı (s. 103).”	Yardıms severlik	“D20.3.5. Yapılan iyiliklerin sürdürülebilir olmasına önem verir.”

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki *Duygularımı Tanıyorum* isimli üçüncü temada yer verilen değerler ve sıklıkları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Üçüncü Temada Yer Alan Değerlerin Dağılımı

Temalar		3. Tema: Duygularımı Tanıyorum									
		Dinleme/ İzleme	Okuma Metinleri	Keşif Yolculuğu	Etkinlikler	Bu Görev Bizim	İzle-Uygula-Öğren	Okuma Keyfi	Üretim Zamanı	Kontrol Noktası	Toplam
		Metinleri									
Değerler	Adalet	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2
	Aile Bütünlüğü	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
	Çalışkanlık*	-	-	-	3	2	5	-	-	1	11
	Dostluk	4	2	-	6	-	-	-	-	-	12
	Duyarlılık*	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2
	Dürüstlük	1	-	1	4	-	-	-	-	-	6
	Estetik	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
	Mahremiyet	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Merhamet*	6	3	-	1	-	-	-	-	1	11
	Mütevazılık	7	2	1	9	1	3	-	1	2	26
	Özgürlük	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
	Sabır	3	1	-	1	-	-	-	-	1	6
	Sağlıklı Yaşam	3	-	-	1	-	-	-	-	-	4
	Saygı*	4	3	1	-	-	-	-	-	3	11
	Sevgi*	5	4	-	2	-	-	-	-	-	11
	Sorumluluk*	3	-	-	-	-	-	-	-	-	3
	Tasarruf	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
	Temizlik	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Vatanseverlik	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
	Yardımseverlik	4	2	-	-	-	-	-	-	-	6
	Toplam	44	17	3	35	3	8	-	1	8	119

* 2024 OTDÖP'de ilgili temada yer verilmesi gerektiği ifade edilen değerler

Tablo 5’te üçüncü temaya (*Duygularımı Tanıyorum*) bakıldığında; 20 değerden 18’ine incelenen ders kitabında yer verildiği, 2 değere ise rastlanmadığı görülmektedir. Bu temada en çok yer verilen değerlerin sırasıyla *mütevazılık* (26), *dostluk* (12), *çalışkanlık* (11), *merhamet* (11), *saygı* (11) ve *sevgi* (11) olduğu görülmüştür. *Mahremiyet* ve *temizlik* değerlerine bu temada yer verilmediği belirlenmiştir. 2024 OTDÖP’de 3. temada yer verilmesi gerektiği belirtilen *çalışkanlık* (11), *merhamet* (11), *saygı* (11), *sevgi* (11), *sorumluluk* (3) ve *duyarlılık* (2) değerlerinin tamamının incelenen ders kitabında belirtilen temada yer aldığı görülmüştür. Üçüncü temada değerlere ilişkin ifadelerin en sık rastlandığı bölüm *dinleme/izleme metinleri* (44) iken en az rastlandığı bölüm *Üretim Zamanı* (1) isimli bölümdür. *Okuma Keyfi* bölümünde ise değer örneğine rastlanmamıştır. İncelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabında üçüncü temada yer verilen bazı değerlere yönelik örnek alıntılar Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Üçüncü Temada Yer Alan Değerlere İlişkin Örnek Alıntılar

Tema	Değerin Geçtiği İfade-Örnek Alıntı	Değer	Eylem
3. Tema : Duygularımı Tanıyorum	“Araştırmaya başlamadan önce hangi bilgi kaynaklarını ve materyalleri kullanabileceğinizi ve bunlara nasıl ulaşabileceğinizi belirleyiniz (s. 149).”	Çalışkanlık	“D3.2.3. Görev ve sorumlulukları yerine getirmek için etkili bir yol haritası çizer.”
	“Ormancıyla birlikte yangın yerine fidan ekmeye gittiler (s. 168).”	Duyarlılık	“D5.2.7. Çevresini korumak ve güzelleştirmek için girişimlerde bulunur.”
	“Gönül ve Gökçe, okulun düzenlediği sanat etkinliğine katılmak için sabırsızlanıyorlardı. İkisi de sanata büyük ilgi duyuyor ve bu tür etkinlikleri kaçırmamaya özen gösteriyorlardı. Bugün onlar için çok özeldi çünkü uzun zamandır bekledikleri resim sergisi açılıyordu. Sabah erkenden buluşup etkinlik alanına doğru yola çıktılar (s.175).”	Estetik	“D7.3.3. Hayatını görsel sanatlar, mimari, müzik, edebiyat gibi alanlarda estetik unsurlarla zenginleştirir.”
	“Düşüncelerimiz duygularımızı etkiler. “Ya olmazsa!” yerine “Doğrusu ne olabilir ya da mümkün olan en iyi sonuç nedir, ne yaparsam hedefime ulaşabilirim?” gibi sorulara yanıt vermelisin. Sorularını sorarken kendine iyimser davranman ve kendini haksızca yargılamaman çok önemli (s. 185).”	Merhamet	“D9.2.2. Kendisine şefkatli davranır.”
	“Öz güven, insanın kendini olduğu gibi kabul edebilmesi ve çevresine bunu yansıtabilmesidir. Boyunla, kılona, saçının ve gözünün rengiyle, sesinin inceliği kalınlığıyla, teninin rengi, burnunun şekliyle, aile yapın ve bütün sahip olduklarıyla barışık olman, onları kabul etmen demektir (s. 185).”	Saygı	“D14.2.2. Kişisel özelliklerini tanıyarak öz saygısını geliştirir.”
	“Birbirini seven insanlardan meydana gelmiş bir toplum düşün. Birbirlerine, bazılarını saydığım bu güzel duyguları besleyen insanlardan meydana gelmiş bir toplum hayal et. Bunun nasıl bir toplum olabileceğini tasavvur et kızım. İnsan olarak bu duygu ve davranışlara ne kadar muhtaç olduğumuz ortadadır (s. 152).”	Sevgi	“D15.1.5. Dünya barışı için sevginin önemini bilir.”
	“(Ormanda yangın çıktığını fark eden kahramanlar) Hadi, biz de acele edelim. Yangın yayılmadan yetişmemiz gerek (s. 168).”	Sorumluluk	“D16.2.4. Ülkede yaşanan olağanüstü durumlarda (salgın, afet vb.) yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katılır.”
	“Kızım ben sana bir çorak tarla vermiştim, nasıl bu hâle geldi? Kız cevap vermiş: Sorma babacığım sorma! Bir avuç toprağı aldım, iş ledim, fidan diktim, gözüm gibi baktım. O da bana ağaç verdi, meyve verdi. Onları sattım, zengin oldum (s. 179).”	Tasarruf	“D17.3.2. Sahip olduklarını en verimli şekilde kullanmanın yollarını araştırır.”
	“Belirlediğiniz özelliklerden hareketle Atatürk’ün “Vatanımı en çok seven görevini en iyi yapandır.” sözünü açıklayan bir metni defterinize yazınız (s. 167).”	Vatanseverlik	“D19.1.5. Vatanını sevmenin işini en iyi şekilde yapmayı gerektirdiğini bilir.”

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki Geleneklerimiz isimli dördüncü temada yer verilen değerler ve sıklıkları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Dördüncü Temada Yer Alan Değerlerin Dağılımı

Temalar		4. Tema: Geleneklerimiz								
Değerler	Temalar	Dinleme/ İzleme Metinleri	Okuma Metinleri		Keşif Yolculuğu Etkinlikler	Bu Görev Bizim İzle-Uygula-Öğren	Okuma Keyfi	Üretim Zamanı	Kontrol Noktası	Toplam
	Adalet	-	-	-	2	-	-	-	-	2
	Aile Bütünlüğü*	2	-	-	1	-	-	-	-	3
	Çalışkanlık	-	1	-	3	4	5	-	1	14
	Dostluk	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	Duyarlılık	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	Dürüstlük	-	-	-	5	-	-	-	-	5
	Estetik	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Mahremiyet	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Merhamet	2	1	-	-	-	-	-	-	3
	Mütevazılık	-	-	3	8	-	3	-	1	15
	Özgürlük	-	-	-	3	-	-	-	-	3
	Sabır	-	1	-	2	-	-	-	-	3
	Sağlıklı Yaşam	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Saygı	-	-	1	3	-	-	-	-	4
	Sevgi *	3	2	-	8	-	-	-	-	13
	Sorumluluk *	1	-	-	2	-	-	-	1	4
	Tasarruf	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	Temizlik	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	Vatanseverlik *	1	1	-	3	-	-	-	1	6
	Yardımseverlik	3	-	-	3	-	-	-	-	6
Toplam		15	6	4	44	4	8	-	3	85

* 2024 OTDÖP’de ilgili temada yer verilmesi gerektiği ifade edilen değerler

Tablo 7’de incelenen 5. sınıf ders kitabının dördüncü temasına (*Geleneklerimiz*) bakıldığında 20 değerden 17’sine yer verildiği ancak 3 değere rastlanmadığı görülmektedir. Bu temada en çok yer verilen değerlerin sırasıyla; *mütevazılık* (15), *çalışkanlık* (14) ve *sevgi* (13) olduğu görülmüştür. *Estetik*, *mahremiyet* ve *sağlıklı yaşam* değerlerine bu temada yer verilmediği belirlenmiştir. 2024 OTDÖP’de 4. temada yer verilmesi gerektiği belirtilen *aile bütünlüğü* (3), *sevgi* (13), *sorumluluk* (4) ve *vatanseverlik* (6) değerlerinin tamamına incelenen ders kitabının belirtilen temasında yer verildiği görülmüştür. Dördüncü temada değerlere ilişkin ifadelerin en sık rastlandığı yer *etkinlikler* (44) iken en az rastlandığı bölüm *Kontrol Noktası* (1) isimli bölümdür. *Okuma Keyfi* bölümünde ise değer örneğine rastlanmamıştır. İncelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabında dördüncü temada yer verilen bazı değerlere ilişkin örnek alıntılar Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Dördüncü Temada Yer Alan Değerlere İlişkin Örnek Alıntılar

Tema	Değerin Geçtiği İfade-Örnek Alıntı	Değer	Eylem
4. Tema: Geleneklerimiz	“Bilgehan ve ailesi her bayram olduğu gibi bu bayram da dedelerine gitmek için yola çıktılar (s. 35).”	Aile bütünlüğü	“D2.3.3. Ailece yapılan yemek, piknik, oyun, akraba ziyareti, tatil gibi etkinliklere katılmaya istekli olur.” “D2.3.7. Anne, baba ve aile büyüklerine hürmet gösterir.”
	“Hiçbir şartta umutsuz olmayın. Başarmak için her yolu deneyin (s. 13).”	Sabır	“D12.1.7. Zorluklarla karşılaşan insanlara sabırlı olmayı tavsiye eder.”
	“Nasrettin Hoca’nın fıkraları, bizim kültürümüzün bir parçasıdır. Fıkralarıyla hem eğleniyoruz hem de öğreniyoruz. Onun fıkralarını hep anlatmalıyız ki Nasrettin Hoca unutulmasın (s. 14).”	Sevgi	“D15.2.4. Kültürel mirasın korunmasında duyarlı davranır.” “D15.2.5. Medeniyetinin gelişiminde katkısı olanların değerini bilir.”
	“Atölye çalışmanızı öğretmeninizin verdiği sürede tamamlamaya özen gösteriniz. (s. 59).”	Sorumluluk	“D16.3.1. Görevlerini zamanında ve eksiksiz yerine getirir.”
	“Dede Korkut, hikâyelerinde cesaret, sadakat, aile bağları ve adalet gibi evrensel temaları işlerken aynı zamanda Türk milletinin tarihsel yaşam biçimini, inançlarını ve sosyal yapısını da yansıtır. Hikâyelerdeki kahramanlar, zorluklar karşısında gösterdikleri dirayet ve erdemleriyle okuyuculara ilham verir. “Dede Korkut Hikâyeleri”, günümüzde de Türk kültürünün ve edebiyatının temel taşlarından biri olarak değerini korumakta ve nesilden nesile aktarılmaya devam etmektedir (s. 20).”	Vatanseverlik	“D19.3.2. Koruma alanları, müzeler, el işleri, yemekler gibi somut ve ninniler, türküler, bilmece, destanlar gibi somut olmayan kültürel mirasını tanıyarak bunların gelecek nesillere aktarılması için çabalar.”

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki *İletişim ve Sosyal İlişkiler* isimli beşinci temada yer verilen değerler ve sıklıkları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Beşinci Temada Yer Alan Değerlerin Dağılımı

Temalar		5. Tema: İletişim ve Sosyal İlişkiler									
		Dinleme/ İzleme Metinleri	Okuma Metinleri	Keşif Yolculuğu	Etkinlikler	Bu Görev Bizim	İzle-Uygula-Öğren	Okuma Keyfi	Üretim Zamanı	Kontrol Noktası	Toplam
Değerler	Adalet	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aile Bütünlüğü*	1	2	-	3	-	-	-	-	-	6
	Çalışkanlık	-	-	-	2	1	4	-	-	-	7
	Dostluk *	2	-	-	7	-	-	-	-	1	10
	Duyarlılık	-	-	-	4	-	-	-	-	-	4
	Dürüstlük	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
	Estetik	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Mahremiyet *	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2
	Merhamet *	2	4	-	2	-	-	-	-	-	8
	Mütevazılık	-	3	3	14	1	2	-	1	1	25
	Özgürlük	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
	Sabır	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
	Sağlıklı Yaşam	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	Saygı *	-	1	3	1	-	-	-	1	1	7
	Sevgi *	1	4	-	2	-	-	-	-	-	7
	Sorumluluk	1	-	-	2	-	-	-	-	-	3
	Tasarruf	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Temizlik	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Vatanseverlik	-	-	-	3	-	-	-	-	2	5
	Yardıms severlik	1	2	-	4	-	-	1	-	-	8
Toplam		8	18	6	48	2	6	1	2	5	96

* 2024 OTDÖP'de ilgili temada yer verilmesi gerektiği ifade edilen değerler

Tablo 9’da incelenen 5. sınıf ders kitabının beşinci temasına (İletişim ve Sosyal İlişkiler) bakıldığında 20 değerden 16’sına yer verildiği ancak 4 değere yer verilmediği görülmektedir. Beşinci temada en çok yer verilen değerlerin sırasıyla; *mütevazılık* (25), *dostluk* (10), *merhamet* (8) ve *yardımseverlik* (8) olduğu görülmüştür. *Adalet*, *estetik*, *tasarruf* ve *temizlik* değerlerine bu temada yer verilmediği belirlenmiştir. 2024 OTDÖP’de 5. temada yer verilmesi gerektiği belirtilen *aile bütünlüğü* (6), *dostluk* (10), *mahremiyet* (2), *merhamet* (8), *saygı* (7) ve *sevgi* (7) değerlerinin tamamına, incelenen ders kitabının bu temasında yer verildiği görülmüştür. Beşinci temada değerlere ilişkin ifadelerin en sık rastlandığı yer *etkinlikler* (48) iken en az rastlandığı bölüm *Okuma Keyfi* (1) isimli bölümdür. İncelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabında beşinci temada yer verilen bazı değerlere ilişkin örnek alıntılar Tablo 10’da sunulmaktadır.

Tablo 10

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Beşinci Temada Yer Alan Değerlere İlişkin Örnek Alıntılar

Tema	Değerin Geçtiği İfade-Örnek Alıntı	Değer	Eylem
5. Tema: İletişim ve Sosyal İlişkiler	“Ailede sorumlulukları yerine getirmek, iletişime dikkat etmek, aile bireylerine sevgi ve saygıyla yaklaşmak, onlarla dayanışma içinde olmak çok önemlidir. Sonuç olarak bunlar aile bütünlüğünü sağlayan temel unsurlardır (s. 85).”	Aile bütünlüğü	“D2.1.1. Aile birliğinin sağlanması için karşılıklı saygı, sevgi ve güvenin gerekli olduğunu bilir.” “D2.2.1. Aile fertlerinin birbirine destek olması gerektiğini fark eder.” “D2.4.1. Aile içinde iş birliği yapmanın önemini fark eder.”
	“Örneğin okulda bir arkadaşınız üzgün olduğunda ona sarılıp “Sorun ne? Nasıl yardımcı olabilirim?” demek onun için çok önemlidir (s. 75).”	Dostluk	“D4.2.3. Arkadaşlarının duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışır.”
	“Çevremizdeki yardıma muhtaç kişilere, hayvanlara, bitkilere kısacası bütün canlılara karşı duyarlı olmalıyız (s. 85).”	Duyarlılık	“D5.2.5. Tüm canlıların haklarını korur.”
	“Furkan, dijital ortamda hesaplarının gizlilik ayarlarına dikkat etmeden pek çok kişisel bilgisini paylaşıyor. Telefon numarası, e-posta adresi ve okul bilgileri gibi kişisel bilgilerinin yanı sıra günlük hayatına dair birçok detayı da herkese açık bir şekilde paylaşıyor (s. 98).”	Mahremiyet	“D8.2.2. Kişisel bilgilerinin yer aldığı dijital araçları bilinçli ve güvenli bir şekilde kullanır.”

Tema	Değerin Geçtiği İfade-Örnek Alıntı	Değer	Eylem
	“Çiçeklerle hoş geçin, Balı incitme gönül. Bir küçük meyve için Dalı incitme gönül (s. 86).”	Merhamet	“D9.3.1. Doğayı korumaya önem verir.”
	“İnsanların tutum ve davranışlarının doğru mu yoksa yanlış mı olduğuna karar verirken kişisel görüşlerimizi değil, toplumun kabul edip onayladığı kurallardan uygun olan birini esas almalıyız (s. 96).”	Özgürlük	“D11.3.3. Toplumsal düzenin sağlanması için kurallara uyar.”
	“Kendinize değer verdiğinizde hem kendiniz hem de çevrenizdekiler için daha olumlu ve güçlü bir örnek olursunuz. Unutmayın, siz çok değerlisiniz ve kendinize iyi baktığınızda her şey daha güzel olur (s. 78).”	Saygı	“D14.2.1. Kendisinin de her insan gibi değerli olduğunu fark eder.”
	“Kendinize değer vermek, kendinizi sevmek ve kendinize iyi bakmak demektir. Bu, kendinizi olduğunuz gibi kabul etmeniz ve her zaman en iyisini yapmaya çalışmanız anlamına gelir (s. 78).”	Sevgi	“D15.1.4. Kendisiyle, insanlarla ve içinde yaşadığı doğayla barışıktır.”
	“ <i>(Yaşlı komşularının hasta olduklarını bir hafta sonra öğrenmeleri kahramanı üzünce)</i> Onları unutmuş olmak bizleri üzse de o üzüntüyü sevince çevirmek elimizdeydi. Hemen harekete geçtik. Annem birbirinden güzel yemekler yaptı, birlikte götürdük (s. 97).”	Sorumluluk	“D16.3.3. Yanlış karar ve davranışlarının telafisi için çaba gösterir.”

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki *Sağlıklı Yaşıyorum* isimli altıncı temada yer verilen değerler ve sıklıkları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11*5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Altıncı Temada Yer Alan Değerlerin Dağılımı*

Temalar		6. Tema: Sağlıklı Yaşıyorum									
		Dinleme/ İzleme Metinleri	Okuma Metinleri	Keşif Yolculuğu	Etkinlikler	Bu Görev Bizim	İzle-Uygula-Öğren	Okuma Keyfi	Üretim Zamanı	Kontrol Noktası	Toplam
Değerler	Adalet	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aile Bütünlüğü	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
	Çalışkanlık	1	-	-	-	2	4	-	1	-	8
	Dostluk	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
	Duyarlılık	-	-	-	3	-	-	-	-	-	3
	Dürüstlük	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estetik	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Mahremiyet	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Merhamet	-	-	-	3	-	-	-	-	-	3
	Mütevazılık	-	-	3	8	1	2	-	-	-	14
	Özgürlük	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sabır	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
	Sağlıklı Yaşam*	4	5	1	9	-	-	-	-	1	20
	Saygı *	-	-	2	8	-	-	-	-	-	10
	Sevgi	-	2	-	2	-	-	-	-	-	4
	Sorumluluk *	1	4	-	1	-	-	-	-	-	6
	Tasarruf	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Temizlik *	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
Vatanseverlik	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	
Yardımseverlik	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Toplam		7	11	6	37	3	6	-	2	2	74

* 2024 OTDÖP’de ilgili temada yer verilmesi gerektiği ifade edilen değerler

Tablo 11’de altıncı temayla (*Sağlıklı Yaşıyorum*) ilgili verilere bakıldığında incelenen ders kitabında bu temada 20 değerden 13’üne yer verildiği ancak 7 değere yer verilmediği görülmektedir. Bu temada en çok yer verilen değerlerin sırasıyla; *sağlıklı yaşam* (20), *mütevazılık* (14) ve *saygı* (10) olduğu belirlenmiştir. *Adalet*, *dürüstlük*, *estetik*, *mahremiyet*, *özgürlük*, *tasarruf* ve *yardımseverlik* değerlerine ise bu temada hiç yer verilmediği görülmüştür. 2024 OTDÖP’de 6. temada yer verilmesi gerektiği belirtilen *sağlıklı yaşam* (20), *saygı* (10), *sorumluluk* (6), *temizlik* (1) değerlerinin tamamına incelenen kitabının bu temasında yer verildiği tespit edilmiştir. Dördüncü temada değerlere ilişkin ifadelerin en sık rastlandığı yer *etkinlikler* (37) iken en az rastlandığı bölüm *Üretim Zamanı* (2) olmuştur. *Okuma Keyfi* bölümünde ise değer örneğine rastlanmamıştır. İncelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabında altıncı temada yer verilen bazı değerlere yönelik örnek alıntılar Tablo 12’de sunulmaktadır.

Tablo 12

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Altıncı Temada Yer Alan Değerlere İlişkin Örnek Alıntılar

Tema	Değerin Geçtiği İfade-Örnek Alıntı	Değer	Eylem
6. Tema: Sağlıklı Yaşıyorum	“Tema sonunda yer alan “Yazma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği”ni kullanarak yazma sürecinizdeki güçlü ve gelişmeye açık yönlerinizi tespit ediniz. Sonraki etkinliklerde bu yönlerinizi geliştirmeye çalışınız (s. 121).”	Mütevazılık	“D10.1.1. Zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olur.”
	“Ardından bacağımda bir kaşıntı hissettim sonra kaşıntı giderek yayıldı ve bacağım kıpkırmızı oldu. Üstüne bir de ben kaşıdıkcıa şişmeye başladı. Yolun yarısında hastaneye gitmek zorunda kaldım. Neyse ki ciddi bir şey değilmiş. İşte o günden sonra doğa yürüyüşüne uygun ekipmanla katılmanın önemini anlamış oldum (s. 120).”	Sağlıklı yaşam	“D13.4.3. Gerektiğinde sağlık kuruluşlarından yardım alır.”
	“Yürüyüş sırasında doğa koruma bilinci tüm katılımcıların hassasiyet gösterdiği bir konudur. Bu bilinç, doğaya ve canlılara zarar vermemeyi gerektirir. Çöp atmamak, ateş yakmamak, bitkilere zarar vermemek, hayvanları ve diğer insanları rahatsız etmemek, doğa koruma bilincine sahip olan her katılımcının çevreye karşı en önemli sorumluluğudur (s. 117).”	Saygı	“D14.3.1. Doğayı ve canlıları korur.”
	“Eğer doğa yürüyüşü konusunda çok deneyimli değilseniz ya da yürüyüş yolunu iyi bilmiyorsanız tek başınıza yürüyüşe çıkmak doğru değildir. Deneyimli bir rehberin eşliğinde grup olarak yürüme ve rotadan uzaklaşmamak güvenli bir yürüyüş yapmanızı sağlar (s. 115).”	Sorumluluk	“D16.1.4. Güvenliğini tehlikeye sokacak davranışlardan kaçınır.”
	“Ellerimizi sık sık yıkamak hasta olmamızı önleyen en önemli şeylerden biridir (s. 120).”	Temizlik	“D18.1.1. Kişisel temizliğin insan ve toplum sağlığı için önemini bilir.”

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlerin temalara genel dağılımı ve sıklıkları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13*5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Değerlerin Temalara Dağılımı*

		Temalar						Toplam
		1.Tema: Oyun Dünyası	2. Tema: Atatürk'ü Tanımak	3. Tema: Duygularımı Tanıyorum	4. Tema: Geleneklerimiz	5. Tema: İletişim ve Sosyal İlişkiler	6.Tema: Sağlıklı Yaşıyorum	
Değer Türleri	Adalet	-	1	2	2	-	-	5
	Aile Bütünlüğü	7	5	2	3*	6*	1	24
	Çalışkanlık	17	11	11*	14	7	8	68
	Dostluk	13*	-	12	1	10*	1	37
	Duyarlılık	3	-	2*	1	4	3	13
	Dürüstlük	2*	2	6	5	1	-	16
	Estetik	-	-	1	-	-	-	1
	Mahremiyet	2*	-	-	-	2*	-	4
	Merhamet	3	2	11*	3	8*	3	30
	Mütevazılık	33	17	26	15	25	14	130
	Özgürlük	-	7*	2	3	1	-	13
	Sabır	8	5	6	3	1	1	24
	Sağlıklı Yaşam	1	-	4	-	1	20*	26
	Saygı	6*	6*	11*	4	7*	10*	44
	Sevgi	4	9*	11*	13*	7*	4	48
	Sorumluluk	4*	4*	3*	4*	3*	6*	24
	Tasarruf	-	-	1	1	-	-	2
	Temizlik	1	-	-	1	-	1*	3
	Vatanseverlik	3*	28*	2	6*	5	2	46
	Yardıms severlik	2	14	6	6	8	-	36
Toplam		109	111	119	85	96	74	594

* 2024 OTDÖP'de ilgili temada yer verilmesi gerektiği ifade edilen değerler

Tablo 13 incelendiğinde 5. sınıf Türkçe ders kitabının tamamında, 6 temanın toplamı olarak 594 değer ifadesine rastlandığı görülmektedir. Değerlerin yoğunlaştığı temalar sırasıyla üçüncü tema olan *Duygularımı Tanıyorum* (119), ikinci tema olan *Atatürk'ü Tanımak* (111) ve birinci tema olan *Oyun Dünyası* (109) temalarıdır. En sık rastlanan değerler *mütevazılık* (130), *çalışkanlık* (68), *sevgi* (48) *vatanseverlik* (46) ve *saygı* (44) değerleridir. Kitapta en az rastlanan değerler ise *estetik* (1), *tasarruf* (2), *temizlik* (3), *mahremiyet* (4) ve *adalet* (5) değerleridir. Ayrıca Tablo 13'te çoğu değere her temada yer verilmediği ancak *aile bütünlüğü*, *çalışkanlık*, *merhamet*, *mütevazılık*, *sabır*, *saygı*, *sevgi*, *sorumluluk* ve *vatanseverlik* değerlerine ilişkin ifadelerin tüm temalarda istisnasız yer aldığı görülmektedir.

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlerin genel olarak kitabın bölümlerine dağılımı Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Değerlerin Kitabın Bölümlerine Dağılımı

Kitabın Bölümleri											
Temalar		Dinleme/ İzleme	Okuma Metinleri	Keşif Yolculuğu	Etkinlikler	Bu Görev Bizim	İzle-Uygula-Öğren	Okuma Keyfi	Üretim Zamanı	Kontrol Noktası	Toplam
		Metinleri									
	1. tema	7	26	5	41	2	18	1	7	2	109
	2. tema	15	22	6	40	2	20	1	2	3	111
	3. tema	44	17	3	35	3	8	-	1	8	119
	4. tema	15	6	4	44	4	8	-	3	1	85
	5. tema	8	18	6	48	2	6	1	2	5	96
	6. tema	7	11	6	37	3	6	-	2	2	74
Toplam		96	100	30	245	16	66	3	17	21	594

Tablo 14 incelendiğinde 5. sınıf Türkçe ders kitabında değer içeren ifadelerin en fazla *etkinliklerde* (245) yer aldığı, en az *Okuma Keyfi* (3) bölümünde olduğu görülmektedir. Ayrıca tüm temalarda *Okuma Keyfi* bölümü dışındaki her bölümde değerlere yer verildiği belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

TYMM kapsamında tüm disiplinlere ait öğretim programları yenilenmiş ve 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren ilk olarak 5 ve 9. sınıflarda yeni öğretim programları uygulanmaya başlanmıştır. Erdemli insanlar yetiştirmeyi amaçlayan TYMM öğretim programlarında, erdemlerin alt unsurları olan değerler de öğretim programının önemli bir bileşeni olarak ele alınmış ve değerlerin programın öğrencilere kazandırmayı amaçladığı diğer bilgi ve becerilerle kaynaşık bir biçimde öğrencilere kazandırılması gerektiği görüşü benimsenmiştir. Öğretim sürecinin önemli bir ögesi olan, öğretmen ve öğrencilerin en çok başvurduğu kaynak olan, öğretim programlarının pratiğe aktarılmasında önemli bir rol üstlenen ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi önem taşımaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada Türkçe 5. sınıf ders kitabı, TYMM-ÖPOM'de yer alan değerler açısından incelenmiştir.

Çalışmadan elde edilen veriler dikkate alındığında, genel olarak TYMM-ÖPOM'de yer alan tüm değerlere incelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer verildiği görülmektedir. Ancak değerlerin temalara dağılımında ise farklılaşmalar bulunmaktadır. Temalar arasında değerlere yönelik ifadelerin görülme sıklığındaki farklılıklar, büyük ölçüde ilgili temaların içeriği ve yapısal özellikleriyle ilişkilidir. Bazı temalar, ele alınan olayların veya durumların doğası gereği, çeşitli değerleri işlemeye ve örneklendirmeye daha elverişli bir zemin sunmaktadır. Bu bağlamda, temalar arası değer yoğunluğu farkının nedeni, konuların içeriksel yapısının değerlerle kurduğu ilişki biçimidir. Örneğin “Atatürk’ü Tanımak” temasında Atatürk’ün karakteri ve onun yaptığı işlerden bahsedildiği için *vatanseverlik*, *çalışkanlık*, *mütevazılık* gibi değerler en fazla yer verilen değerler olurken “Sağlıklı Yaşıyorum” temasında en fazla yer verilen değer ise doğal olarak *sağlıklı yaşam* olmuştur (Bkz. Tablo 13). Çalışmada ortaya çıkan bu sonuç, Coşkun ve Derse’nin (2021) çalışmasında ulaşılan “Türkçe ders kitabında değerlerin temalara homojen dağılmadığı” sonucu ile uyumludur. Ecerkale ve Bayrak (2018) da Türkçe 7. sınıf ders kitabında değerlerin temalara farklı sıklıklarda dağıldığını rapor etmiştir. Benzer sonuç farklı branşlardaki ders kitaplarında da ortaya çıkmıştır. Örneğin Bakır ve Akcan (2021) hayat

bilgisi ders kitaplarını incelediği çalışmasında, çeşitli temalarda değerlere farklı sıklıklarda yer verildiğini belirtmişlerdir. Gündüz ve Özışık (2023) da İngilizce ders kitaplarında değerlerin ünitelerde dengeli bir sıklıkta yer almadığını, bazı ünitelerde değerlere daha fazla yer verilirken bazılarında ise oldukça az yer verildiğini rapor etmişlerdir.

2024 OTDÖP’de bir önceki programdan farklı olarak her bir temada bulunması gereken değerler spesifik olarak belirtilmiştir (MEB, 2024b). Bu nedenle hazırlanan yeni Türkçe ders kitaplarında belirtilen temalarda bu değerlere yer verilmesi beklenmektedir. Nitekim bu çalışmanın sonunda 2024 OTDÖP’nin spesifik olarak her bir tema için belirttiği değer türlerine, incelenen 5. sınıf ders kitabının ilişkili temalarında yer verildiği belirlenmiştir. Ancak öğretim programında herhangi bir temada bulunması gerektiği ifade edilen bu değerlerin sıklıklarının oldukça az olduğu ortaya çıkmıştır. Dahası, öğretim programında belirtilen bir temada bulunması gerektiği ifade edilen bir değer türünün sıklığının, o temada bulunması gerektiği ifade edilmeyen başka değer türlerine kıyasla çok daha az olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 13). Örneğin incelenen ders kitabında birinci temada yer verilmesi gerektiği belirtilen değerler (*dostluk, dürüstlük, mahremiyet, sorumluluk, vatanseverlik*) içerisinde *mahremiyet* ve *dürüstlük* değerlerine sadece ikişer kez yer verilmiştir. Bunun yanı sıra yer verilmesi gerektiği belirtilen değerler içerisinde en fazla sıklığa sahip olan *dostluk* (13) değeri bile, bu temada yer verilmesi gerekliliği öğretim programında bahsedilmeyen *mütevazılık* (33) ve *çalışkanlık* (17) değerlerinden daha az yer bulmuştur. Gerek bu bulgudan gerekse farklı değer türlerine çeşitli temalarda çok değişken sıklıklarda yer verilmesi bulgusundan (Bkz. Tablo 13) hareketle, 5. sınıf Türkçe ders kitabında değerlerin dağılımının dengeli olmadığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuç farklı düzeylerde Türkçe ders kitaplarını değerler açısından inceleyen Tarakcı ve Kalenderoğlu’nun (2022), Çifci ve Çiftçi’nin (2024) ve Ömeroğlu’nun (2024) çalışmalarında ulaştıkları “değerlerin ders kitaplarına homojen dağılmadığı” sonucu ile uyum göstermektedir. Benzer sonuç farklı branşlardaki ders kitaplarını değerler açısından inceleyen çalışmalarda da ortaya çıkmış; örneğin Altay (2022) sosyal bilgiler, Gündüz ve Özışık (2023) İngilizce ve Özdemir (2023) fen bilimleri ders kitaplarında yaptıkları incelemelerde değerlerin ders kitaplarında dengeli bir dağılım göstermediğini rapor etmişlerdir.

Elde edilen bir diğer sonuca göre TYMM çerçevesinde 2024 yılında yayınlanan OTDÖP’ye göre hazırlanmış 5. sınıf Türkçe ders kitabında en fazla

yer verilen değerlerin sırasıyla mütevazılık, çalışkanlık, sevgi, vatanseverlik ve saygı olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazınında Türkçe ders kitaplarında değerler eğitimi konu edinen birçok çalışmada da bu çalışmanın sonuçlarıyla kısmen benzer şekilde sevgi, saygı ve vatanseverlik değerlerinin en sık rastlanan değerler arasında olduğu belirlenmiştir (Arslan & Turan, 2024; Çiçek & Asar, 2022; Güven & Yıldırım, 2019; Miçooğulları, 2021; Mutlu & Dinç, 2019; Şakiroğlu, 2020; Türkben, 2019). İlginç bir şekilde, bu çalışmada en sık rastlanan mütevazılık değerinin önceki çalışmalarda en sık karşılaşılan değerlerden biri olmamasının en büyük sebebi, bu değer 2019 TDÖP’nde yer almamasıdır. Benzer şekilde çalışkanlık değeri de 2019 TDÖP’de yer alan 10 kök değerden biri değildir (MEB, 2019). Çalışkanlık 2019 yılı öğretim programlarında bir değer olarak değil, vatanseverlik değerinin göstergesi olan davranışlardan biri olarak yer almıştır (MEB, 2017). Bu iki durum dikkate alındığında mütevazılık ve çalışkanlık değerlerinin 5. sınıf Türkçe ders kitabında en sık yer verilen değerler olması sonucunun, geçmiş yıllardaki çalışmaların sonuçlarıyla uyuşmaması beklenen bir durumdur. Mütevazılık ve çalışkanlık değerlerinin eylemleri incelendiğinde ise öğrencilerin öz denetim becerilerine yönelik kazanımların fazla sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum; ahlaklı, bilge, cesaretli, estetik, iradeli, merhametli, sağlıklı, sorgulayıcı, üretken ve vatansever olan yetkin ve erdemli insan profilini oluşturmayı nihai hedef olarak belirleyen TYMM’de (2024a) öğrencilerin çalışma sorumluluklarını üstlenmesi, öz denetim sahibi olması, azimli ve planlı olması, öz değerlendirme yaparak davranışlarını düzenlemesi gibi yaşam için kritik birçok becerinin kazanılmasına önem verildiğini göstermektedir.

Çalışmada ortaya çıkan bir diğer sonuca göre incelenen ders kitabında en az yer verilen değerler *estetik*, *tasarruf*, *temizlik* ve *mahremiyettir*. Coşkun ve Derse’nin (2021) çalışmalarında inceledikleri ders kitabında estetik değerine ilişkin herhangi bir bulguya rastlamamaları ve Türkben’in (2019) tasarruf değerinin ders kitaplarında en az yer verilen değerler arasında olduğu sonucuna ulaşması ile bu çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Bu sonuçların aksine Baki (2019) “UNESCO Değer Listesi, Yaşayan Değerler Listesi” ve Rokeach’ın değer sınıflandırmasını kullanarak yürüttüğü çalışmada, estetik değerinin ders kitabında en sık yer verilen değerlerden biri olduğunu belirlemiştir. Miçooğulları (2021) da 2019 TDÖP yürürlükteyken yaptığı çalışmada Türkçe ders kitabında estetik değerine yer verildiğini belirlemiş ve bu sebeple estetiğin bir değer olarak öğretim programlarındaki kök değerlere dâhil edilmesini de

önermiştir. Çalışma bulguları arasındaki farklılıkların, incelenen ders kitabının ait olduğu sınıf düzeyiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ders kitabı yazarları, estetik değerlerin kazandırılabilmesi için belli bir yaş düzeyinde birikim ve kavramsal olgunluk gerektiğini varsayarak bu değerlere üst sınıflarda daha fazla yer verme eğiliminde bulunmuş olabilirler. Halbuki, estetik değerler yalnızca ileri yaş düzeylerinde değil, erken yaşlarda da bireylerin duygu ve algı dünyasında karşılık bulabilmektedir. Çünkü insanlar kaç yaşında olurlarsa olsunlar, güzelliklerden zevk alabilecek bir ruha sahiptirler. Lim'e (2004) göre çocukların tüm yaşamları estetik dünyadan oluşur. Bu bağlamda estetik değerlere yönelik örneklerin ilkökul ve ortaokul ders kitaplarında daha sık ve sistematik biçimde yer alması hem estetik duyarlılığın gelişimine hem de değerler eğitiminin bütüncül biçimde sürdürülmesine önemli katkılar sağlayacaktır.

Elde edilen verilere dayalı olarak ortaya çıkan bir diğer sonuç ise incelenen 5. sınıf Türkçe kitabının farklı bölümlerinde yer verilen değer sayılarının da farklılaşmasıdır. Çalışmada *etkinliklerde* kitabın diğer bölümlerinden daha fazla sayıda değer ifadesine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca *okuma metinleri* ile *dinleme/izleme metinleri* değerlerin en çok yer verildiği diğer bölümler olmuştur. Buna karşılık, kitapta değerlere en az yer verilen bölüm *Okuma Keyfi* olmuştur. Bu sonuçlar, literatürdeki önceki çalışma sonuçlarıyla pek uyuşmamaktadır. Tarakcı ve Kalenderoğlu (2022) ile Başoğlu ve Karabacak (2022) tarafından yürütülen çalışmalarda kitabın farklı bölümleri kıyaslandığında; okuma metinlerinin değerleri içermeye bakımından diğer bölümlere kıyasla daha zengin olduğu ifade edilmiştir. Özdemir (2023) çalışmasında değerlere daha çok konu anlatımı yapılan metinlerde yer verildiğini, etkinlikler ile ölçme değerlendirme bölümlerinde ise daha az sayıda değer örneğine rastlanıldığını rapor etmiştir. Bu farklılaşmanın sebebi elbette kitap yazarlarının benimsediği anlayıştan ve yaklaşım farklılığından kaynaklanabileceği gibi öğretim programındaki güncellemelerden de kaynaklanmış olabilir. Özellikle son yıllarda etkinlik temelli öğrenme anlayışının güçlenmesi nedeniyle, değerlerin doğrudan metinlerde değil, etkinlikler aracılığıyla aktarılmasının daha uygun olacağı düşünülmüş olabilir. Bu bağlamda öğrenme sorumluluğunu öğrenciye devreden, öğrencilerin aktif olmasını ve etkinlik temelli bir yaklaşımla bilgilerini yapılandırmalarını ilke edinen TYMM doğrultusunda hazırlanmış 5. sınıf Türkçe ders kitabında veya genel olarak yeni ders kitaplarında metinlerin değil de etkinliklerin ön plana çıkması doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Çalışmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı olarak ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında en az yer verildiği tespit edilen *estetik*, *tasarruf*, *temizlik* ve *mahremiyet* değerleri öncelikli olmak üzere, sadece birkaç kere yer verildiği tespit edilen değerlerin sayısının arttırılarak ders kitabının güncellenmesi önerilmektedir. Ayrıca gelecekte Türkçe veya diğer disiplinlere yönelik ders kitabı hazırlayacak yazarlardan 2024 TYMM-ÖPOM’de ve öğretim programlarında ifade edilen yirmi değere mümkün olduğunca fazla yer vermeye çalışmaları beklenmektedir. Türkçe dersi dâhil tüm disiplinlere ait ders kitapları yazılırken değerlerin temalardaki veya ünitelerdeki dağılımlarına dikkat edilmesi, sadece bazı tema veya ünitelerde değil, içeriklerin doğasının el verdiği ölçüde değerlerin tüm tema veya ünitelere mümkün olduğunca yerleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca yeni hazırlanacak ders kitaplarında değerlerin farklı başlıklar altında mümkün olduğunca dengeli biçimde dağıtılması, öğrencilerin değerleri çok yönlü biçimde içselleştirmesine ve belli değerlerin gölgede kalmamasına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada 5. sınıf Türkçe ders kitabı, TYMM-ÖPOM ve 2024 OTDÖP’de ifade edilen değerleri ne ölçüde içerdiği bakımından analiz edilmiştir. Benzer bir çalışma sonraki yıllarda TYMM ve bu modelle uyumlu 2024 yılı OTDÖP’ye uygun olarak hazırlanacak yeni 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları için de gerçekleştirilmeli, bu sayede TYMM kapsamında yeni hazırlanmış Türkçe ders kitaplarının değerler eğitimi açısından mevcut durumu ortaya konulmalıdır. Ayrıca TYMM-ÖPOM’de değerlere yapılan vurgu dikkate alındığında bu alanda daha fazla araştırma yapılmalı, değerler eğitime yönelik öğretmen görüşleri ve davranışları da araştırılmalıdır.

Extended Summary

Introduction

Values education starts in the natural process of life and in the immediate environment of people, especially in the family. Values education in the family is spontaneous and often irregular. Regular and systematic values education, on the other hand, takes place mostly in educational institutions.

The framework to which educational institutions are bound in values education is determined by curricula. Institutions carry out values education based on these programs. In 2024, with the Century of Türkiye Education adopted in the Turkish education system, there have been serious changes in values education. In the Century of Türkiye Education Model, which aims for the peak of material

development with a system of national and spiritual values, curricula are defined as a holistic model consisting of a competent and virtuous student profile, a Virtue-Value-Action Framework and various skills (MoNE, 2024a).

With the “Virtue-Value-Action Framework” introduced in the Century of Türkiye Education Model, values have been accepted as an important part of all courses and a critical component across programs. In the Common Text of Curricula of the Century of Türkiye Education Model, the concept of value is defined as the cornerstones of the personality structure that shape people’s feelings, thoughts and behaviors in their relations with themselves and their environment (MoNE, 2024a). The core values of “justice”, “respect”, and “responsibility” and the values clustered around these core values such as “family integrity”, “diligence”, “friendship”, “sensitivity”, “honesty”, “aesthetics”, “privacy”, “compassion”, “modesty”, “freedom”, “patience”, “healthy living”, “love”, “thrift”, “cleanliness”, “patriotism”, and “benevolence” are included in a total of twenty values.

In this study, it is aimed to examine and analyze the 5th grade Turkish textbook in terms of the values determined in the Common Text of Curricula of the Century of Türkiye Education Model.

Methodology

Document analysis was used in this study. The data sources of the study are the Turkish textbook used in the 5th grades in the 2024-2025 academic year. The textbook of MoNE Publications consists of two parts, “Book 1” and “Book 2”. In collecting the data of the research, the tables containing the values of “justice”, “family integrity”, “diligence”, “friendship”, “sensitivity”, “honesty”, “aesthetics”, “privacy”, “compassion”, “modestness”, “freedom”, “patience”, “healthy life”, “respect”, “love”, “responsibility”, “saving”, “cleanliness”, “patriotism”, “helpfulness” included in the Common Text of Curricula of the Century of Türkiye Education Model and the actions corresponding to these values were used as criteria (MoNE, 2024a, pp.75-91).

The two-part 5th-grade Turkish textbook included the following sections: “Exploration Journey,” “Listening/Watching Texts,” “Reading Texts,” “Activities,” “This Task Is Ours,” “Watch-Practice-Learn,” “Reading Pleasure,” “Production Time,” and the final “Checkpoint” evaluation sections. However, visuals and interactive content were not examined. Furthermore, during the

analysis, if a text contained consecutive sentences related to the same value, that value was coded only once. In cases where multiple values were present within a sentence or utterance, each value was coded separately.

The 5th grade Turkish textbook was analyzed independently by the two authors of the study in terms of root values, considering the situations mentioned above. In order to ensure the reliability of the data analysis, the score agreement between the researchers was examined and Cohen's Kappa coefficient was calculated accordingly. The Kappa value obtained as a result of the independent coding was found to be 0.90. This value shows that the agreement between the coders was at an excellent level (Landis & Koch, 1977). Later, consultations were held on the differences that emerged in the analyses and joint decisions were made. The reliability of the study was supported by reaching a consensus between the coders (Karasar, 2023).

Findings

The entire 5th-grade Turkish textbook contains 594 value statements across six themes. The themes where values are concentrated are the third theme, "I Know My Feelings" (119), the second theme, "Getting to Know Atatürk" (111), and the first theme, "Game World" (109). The most frequently encountered values are modesty (130), diligence (68), love (48), patriotism (46), and respect (44). The least frequently encountered values in the book are aesthetics (1), thrift (2), cleanliness (3), privacy (4), and justice (5). It was found that most values are not included in every theme, but statements related to family unity, diligence, compassion, modesty, patience, respect, love, responsibility, and patriotism are included in all themes without exception.

When the distribution of values across sections/headings in the 5th-grade Turkish textbook is examined, it is seen that the highest number of expressions containing values are in the activities (245) and the least in the "Reading Pleasure" section (3). It was also determined that values were included in every section except the "Reading Pleasure" section in all themes.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

Considering the data obtained from the study, it is seen that all the values in the Common Text of Curricula of the Century of Türkiye Education Model are generally included in the 5th grade Turkish textbook. However, the distribution of

values across themes differs. While some themes have more examples of values, some themes have fewer examples. This result is in line with Coşkun and Derse's (2021) finding that values are not distributed homogeneously across themes in the Turkish textbook. Ecerkale and Bayrak (2018) also found that values were distributed to themes at different frequencies in the Turkish 7th grade textbook. Similar results were also found in textbooks from different branches (Bakır & Akcan, 2021; Gündüz & Özışık, 2023).

In the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum, the values to be found in each theme are specifically stated. Therefore, it is expected that these values should be included in the prepared textbooks in the specified themes. The findings revealed that the 5th-grade textbook examined in this study included the types of values specified for each theme in the 2024 Turkish Language Curriculum. However, when the frequencies of the values were examined, it was observed that the frequency of a value type that was stated to be included in a theme specified in the curriculum was much lower than that of another value type that was not mentioned to be included in that theme.

Another result revealed that the most frequently mentioned values in the 5th-grade Turkish textbook were, in that order, modesty, diligence, love, patriotism, and respect. Many studies in the literature addressing values education in Turkish textbooks, partially similar to the results of this study, have determined that love, respect, and patriotism are among the most frequently encountered values (Arslan & Turan, 2024; Çiçek & Asar, 2022; Güven & Yıldırım, 2019; Miçooğulları, 2021; Mutlu & Dinç, 2019; Şakiroğlu, 2020; Türkben, 2019). Interestingly, the most frequently encountered value in this study, humility, is not among the most frequently encountered values in previous studies, primarily because it was not included in the 2019 Turkish Language Curriculum. Similarly, the value of diligence is not one of the 10 core values included in the 2019 Turkish Language Curriculum.

According to another result of the study, aesthetics, saving, cleanliness, and privacy are the least common values in the textbooks analyzed. The results of this study are similar to Coşkun and Derse's (2021) finding that aesthetic value was not found in the textbooks they examined in their study and Türkben's (2019) conclusion that the value of saving is among the least included values in textbooks.

The analysis of the data revealed that the occurrence of values varied significantly among the different sections of the examined 5th-grade Turkish textbook. The findings of the study revealed that the activities incorporated a greater number of value expressions than the other sections of the textbook. Furthermore, the reading texts and listening/watching texts were found to be the parts in which values were most frequently represented. Conversely, the “Reading Pleasure” section, which contains the independent reading texts, was identified as the part of the textbook with the lowest number of value-related expressions.

Based on the findings and results obtained; it is recommended that the 5th grade middle school Turkish textbook be re-prepared and updated by giving more place to the values that were found to be given less space, primarily the values of “aesthetics”, “saving”, “cleanliness” and “privacy”. When writing textbooks for all disciplines, including Turkish, it is recommended to pay attention to the distribution of values in themes or units, to give enough space to different types of values in all themes or units, not only in some themes or units, and to place values in themes or units in a balanced manner to a minimum extent. A similar study should be conducted for 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks prepared within the framework of the Century of Türkiye Education Model, and the current status of new Turkish textbooks in terms of values education should be revealed. In addition, considering the emphasis on values in the Common Text of Curricula of the Century of Türkiye Education Model, more research should be conducted in this area, and teachers’ views and behaviors regarding values education should also be investigated.

Yazar Katkıları: Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma, etik kurul izni gerektirecek bir metodoloji içermediği için etik kurul izni alınmamıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir kurum tarafından finanse edilmemiştir.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Çalışmanın yazılmasında yapay zekâdan faydalanılmamıştır.

Kaynakça

- Akdağ, A. & Bozgün K. (2022). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlerin incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 2(1), 47-59.
- Akyurt, G., Angın, L., Arslan, Ü., Cin, A., Dalioğlu, S., Dönmez, A., Ersal, P., Han, C., Hülür Taşın, N., İlhan, E., Kavas, M., Sayılır, S., Sayılır, T. & Şener, F. (2024). *5. sınıf Türkçe ders kitabı*. MEB Yayınları.
- Alıcı, F. (2019). *İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Altay, N. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi. *Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi*, 3(1), 17-26. <https://doi.org/10.29329/jeps.2022.507.2>
- Arslan, A., & Turan, F. (2024). 8. sınıf Türkçe ders kitabının kök değerler açısından incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 15(29), 106-130.
- Aydın, A. Z., & Can-Aran, Ö. (2020). Ortaokul İngilizce ders kitaplarında evrensel değerlerin incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 733-751.
- Bakır, K. F., & Akcan, E. (2021). Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinlerin çokkültürlü eğitim bağlamında incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1323-1343.
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 109-146.
- Başoğlu, N., & Karabacak, A. (2022). 5. sınıf Türkçe ders kitabının değerler eğitimi bakımından öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 31, 365-379.
- Canbulat, M., Asma, B., & Koparan, B. (2022). Türkçe ders kitaplarının metin ve metin önu-sonu sorularındaki düşünme türleri ve kök değerler. *Turkish Studies - Education*, 17(2), 215-232.

- Ceyhun, Y. (2022). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan tiyatro metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 19-51. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.865912>
- Coşkun, H., & Derse, G. E. (2021). Türkçe ders kitabındaki metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 9-35. <https://doi.org/10.34234/ded.738543>
- Çetin, S. (2022). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında ortak temalardaki metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki değerler eğitimi kapsamında incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2), 491-504.
- Çiçek, S., & Asar, A. (2022). Yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası: Ortaokul Türkçe ders kitaplarında kök değerler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Özel Sayı 11), 312-322. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1146606>
- Çifci, S., & Çiftçi, H. (2024). 5. sınıf Türkçe ders kitabının değerler eğitimi açısından incelenmesi (Anıttepe örneği). *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 12-26.
- Değirmenci-Toraman, K., & Memişoğlu, H. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki edebi ürün ve görsellerin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8(2), 198-217. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1081371>
- Deniz, K., & Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 244-255.
- Durakoğlu, A., & Zabun, B. (2022). Felsefe ders kitabının değerler açısından incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(57), 1441-1445.
- Durhat, G., & Ökten, C. (2020). Kök değerlerin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki erdemler temasıyla ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 675-693. <https://doi.org/10.16916/aded.678498>

- Ecerkale, N., & Bayrak, Ö. (2018). Türkçe 7. sınıf ders kitabındaki metinlerin değerler bağlamında incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(2), 277-287.
- Erbaş, A. A. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlerin sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 23-40. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.779737>
- Eskimen, A. D. (2018). 2018 yılı Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı ve 9-10. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan değerler. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 66, 51-67.
- Gündüz, G. F., & Özışık, C. (2023). İlkokullarda kullanılan İngilizce ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(2), 441-466. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023372534>
- Güven, S., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 813-827.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Akademik Yayınları.
- Kaymakcan, R. (2010). Değer kavramı ve gençlerin dini değerleri. *Eğitime Bakış*, 6(18), 10-15.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki “erdemler” temasında yer alan metinlerde “kök değerler”. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1602-1627. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.727783>.
- Kılcan, T. (2020). Ortaokul ve imam hatip ortaokulları matematik ders kitaplarında yer alan kök değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 248-266.
- Köksal, K., Yaylacı-Kılıç, Z., Yel, Ü., Erbaş, S., & Kılcan, B. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 74-87. <https://doi.org/10.48174/buaad.52.1>

- Landis J. R., & Koch G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Lim, B. (2004). Aesthetic discourses in early childhood settings: Dewey, Steiner, and Vygotsky, *Early Child Development and Care*, 174(5), 473-486.
- Maviş-Sevim, F. Ö., & Gül, S. (2021). 5.sınıf İngilizce ders kitabında yer alan değerler ve İngilizce öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(42), 187-226.
- Meço, G., & Coştu, F. (2023). Fizik ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Asya Studies:Academic Social Studies*, 7(24), 97-108. [https://doi.org/ 10.31455/asya.1251341](https://doi.org/10.31455/asya.1251341).
- Miçooğulları, M. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabında (2019) yansıtılan kök değerler. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 1(2), 104-127.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024b). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ortaokul-turkce-dersi>
- Mutlu, H. H., & Dinç, S. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan temalardaki metinlerin kök değerlerle ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1048-1062. [https://doi.org/ 10.16916/aded.593400](https://doi.org/10.16916/aded.593400)
- Oltulu, Ö., & Alan, M., (2023). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değerler açısından incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 114-140. <https://doi.org/10.57135/jier.1248862>

- Ömeroğlu, A. F. (2024). Kök değerler açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Özel Sayı 14), 107-127.
- Özay-Köse, E., & Gül, Ş. (2020). Ortaöğretim 11. sınıf biyoloji ders kitabında sorumluluk değerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 1 – 15.
- Özdemir, E. (2023). Fen bilimleri ders kitaplarının içeriğinin kök değerler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 504-528. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1211295>
- Özenç-Demir, B., & Özer, B. (2023). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarını değerler açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(2), 311-379. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1396268>
- Özkaya, F., & Duru, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarında değerler eğitimi kapsamındaki değerlerin yer alma durumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 43-67. <https://doi.org/10.29065/usakead.798421>
- Robb, B. (1998). What is values education-and so what?. *The Journal of Values Education*, 1, 1-13.w
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. The Free Press.
- Sayın, V., Orbay, K., & Altunay-Şam, E. A. (2019). 5. sınıf matematik ders kitabının değerlerimiz açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 161-171. <https://doi.org/10.21733/ibad.605040>.
- Soylu, N. (2019). *İlkokul 1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Şakiroğlu, Y. (2020). 6. sınıf Türkçe ders kitabının değer aktarımı bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 145-161.
- Taçıyıldız, G., & Güney, K. (2023). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını değerler eğitimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 35, 594-625. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1346225>

- Tarakcı, R., & Kalenderoğlu, İ. (2022). Kök değerler açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(1), 139-157. <https://doi.org/10.52974/jena.1133254>.
- Tarhan, N. (2019). *Değerler psikolojisi ve insan* (14. Baskı). Timaş Yayınevi.
- Teker, D., & Ellez, A. M. (2022). Ortaöğretim matematik ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1083-1098. <https://doi.org/10.51460/baebd.1184216>
- Tokmak, A., & Aktaş, V. (2022). Değerler eğitimi üzerine ders kitabı görsellerinin incelenmesi: Sosyal bilgiler dersi 5. sınıf örneği. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi (IJOTEM)*, 5(2), 70-90. <https://doi.org/10.53046/ijotem.1167595>
- Tural, A., Şahan, G., Duman, B., & Yılmaz, O. (2021). Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 14(85), 15-26.
- Turan, O., & Duman, B. (2023). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki öğretici metinlerin kök değerler bağlamında incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 35, 265-287. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1346206>.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526.
- Ünal, S., & Benzer, A. İ. (2024a). Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi. *Educational Academic Research*, 53, 65-79. <https://doi.org/10.33418/education.1420782>
- Ünal, S., & Benzer, A. İ. (2024b). Değerler açısından ders kitaplarının incelenmesi: Ortaokul 6. sınıf fen bilimleri ders kitapları örneği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1549-1574. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1281697>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayınevi.

- Yılmaz, E., & Kıran, D. (2023). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 29-45. [https://doi.org/ 10.30703/cije.1117516](https://doi.org/10.30703/cije.1117516)
- Yılmaz, Z., & Yıldırım, H. İ. (2023). Fen bilimleri ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 933-958. [https://doi.org/ 10.37217/tebd.1267044](https://doi.org/10.37217/tebd.1267044)

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Değer Sınıflandırmaları Bağlamında İncelenmesi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gökhan IZGAR¹

1 Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, g.izgar@hotmail.com ORCID: 0000-0002-6835-9701

Gönderilme Tarihi: 16..05.2025 Kabul Tarihi: 31.10.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1700108

Atıf: “Izgar, G. (2025). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının değer sınıflandırmaları bağlamında incelenmesi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi. *Millî Eğitim*, 54(1), 1173-1206. DOI: 10.37669/milliegitim.1700108”

Öz

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olarak isimlendirdiği yeni bir bakış açısıyla birçok dersin öğretim programını yenilemiştir. Modelde eğitim sisteminin yetiştirmeyi amaçladığı “bilge neslin” özellikleri Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi kapsamında açıklanmıştır. Çerçeve, öğrencilere hangi değerlerin hangi öğretim uygulamaları ile kazandırılabilceği yönünde bir bakış açısı sunmaktadır. Diğer taraftan değer sınıflamaları konusu değer eğitimi çalışmalarında önemli bir yere sahiptir. Değer sınıflandırmaları, değer eğitimi açısından “Ne öğreteceğiz?” sorusunun cevabını vermektedir. Yani değer sınıflandırmaları, öğretim programlarında hangi değerlere yer verilmesi gerektiği hususunda kaynak olmaktadır. Bu kapsamda bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi bağlamında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda hangi değerlere yer verildiğini ve bu değerlerin hangi değer tipleri içerisinde sınıflandığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma metodolojisi içerisinde yer alan doküman incelemesine göre gerçekleştirilen bu çalışmada veriler Millî Eğitim Bakanlığının resmî internet sitesinde yayımlanmış olan 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndan elde edilmiştir. Elde edilen veriler doküman analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde yer alan değerlerden mütevazılık ve sabır değerlerine 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın hiçbir sınıf düzeyinde yer verilmediğini göstermektedir. Araştırma, öğretim programının bütününde öğrencilere kazandırılacak değerlerin sosyal, millî, bilimsel, ekonomik, estetik ve dinî değerler olmak üzere altı tipte sınıflandığını göstermekte ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi bağlamında program geliştirme ve program değerlendirme çalışmalarına bir bakış açısı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, sosyal bilgiler, değer eğitimi, değer sınıflandırmaları

An Analysis of the Social Studies Curriculum in the Context of Value Classifications: The Virtue-Value-Action Framework in the Century of Türkiye Education Model

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The Ministry of National Education has renewed the curriculum of many courses with a new perspective called the Century of Türkiye Education Model. In the model, the characteristics of the “wise generation” that the education system aims to raise are explained within the scope of the Virtue-Value-Action Framework. The framework offers a perspective on which values can be imparted to students through which teaching practices. On the other hand, the subject of value classifications has an important place in value education studies. Value classifications answer the question of “what will we teach” in terms of value education. In this context, this research aims to reveal which values are included in the Social Studies Course Curriculum and which value types these values are classified into. In this research, which was designed according to document review, the data were obtained from the 2024 Social Studies Course Curriculum. The data were analyzed through document analysis. Research findings show that the values of modesty and patience, which are among the values included in the Virtue-Value-Action Framework, are not included in any grade level of the 2024 Social Studies Course Curriculum. The research shows that the values to be imparted to students in the curriculum are classified into six types: social, national, scientific, economic, aesthetic. The research offers a perspective on program development and program evaluation studies in the context in the Century of Türkiye Education Model Virtue-Value-Action Framework.

Keywords: Virtue-Value-Action Framework, social studies, value education, value classifications

Giriş

Eğitimin önemli amaçlarından biri, öğrencileri yaşadıkları toplumsal hayat içerisinde sorumlu ve donanımlı vatandaşlar olarak yetiştirmektir. Öğrencilerin gelecek yaşamlarında toplumda sorumlu birer vatandaş olarak yer alabilmeleri ise ancak onların sosyal bilgilerle donatılmasıyla mümkündür (Mathé & Elstad, 2020). Okullarda sunulan sosyal bilgiler eğitimi; sosyal bilgi, yaşam becerileri ve demokratik tutumlarla ilgili temel sorunları ele alan ve öğrencileri sosyal hayata hazırlayan kapsamlı bir programdan oluşmaktadır (Ross, 2014). Sosyal bilgiler eğitimi, öğrencileri iyi vatandaşlık için gerekli bilgi, beceri ve değerlerle donatmak ve aynı zamanda demokrasi gibi normatif değerleri aşılacak için kapsamlı ve çok yönlü bir yaklaşımdır (Blennow & Olson, 2023). Uluslararası düzeyde sosyal bilgiler eğitimcileri için önemli bir mesleki dernek olan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi sosyal bilgilerin temel amacını şu şekilde açıklamaktadır: “...gençlerin birbirine bağımlı bir dünyada kültürel olarak çeşitli, demokratik bir toplumun

vatandaşları olarak kamu yararı için bilinçli ve mantıklı kararlar almalarına yardımcı olmaktadır.” (National Council for the Social Studies [NCSS], 1994).

Sosyal bilgiler; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi birçok disiplinden faydalanarak koordineli ve sistematik bir içerik ile (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; NCSS, 1994) öğrencilere disiplinler arası okuryazarlık, eleştirel düşünme, sorgulama ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatları sunar ve böylece demokratik bir toplumda aktif katılıma hazırlar (Garwood vd., 2021). Bu bakımdan sosyal bilgilerin toplumsal etkinliklerin yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası boylamda incelendiği disiplinler arası bir yapısı vardır. Dolayısıyla sosyal bilgiler, bireyin hem kendi hayatı ile hem de yaşadığı sosyal ortam ile etkileşimini geçmişten günümüze değişim ve süreklilik bağlamında ele alır (MEB, 2024a).

Sosyal bilgilere yönelik farklı bakış açıları mevcuttur. Bir bakış açısı sosyal bilgiler eğitimi sosyal bilim olarak görürken, bir diğeri sosyal eğitim olarak görür. Sosyal bilim bakış açısına göre sosyal bilgiler her bir disiplini kendi başına bir varlık olarak ele alır ve disiplinler arası öğretim nadiren önemlidir. Sosyal eğitim bakış açısı ise bir toplulukta yaşamının toplumsal zorluklarına odaklanır ve içerik toplumsal taleplere göre belirlenir. Öğrenciler sosyal bilim perspektifinden sosyal bilgiler içeriğine sosyal eğitim bakış açısıyla bakabildiklerinde; sosyal bilgilerde öğrenilen kavramları anlama, analiz etme, yorumlama ve uygulama becerileri kazanabilirler. Bu yönüyle sosyal bilgiler eğitimi, sosyal ve politik konular etrafında disiplinler arası öğrenmeye yönelmeyi amaçlar (Carter, 2017). Bu noktada sosyal bilgiler eğitimi ile bir taraftan öğrencilere kavramsal, okuryazarlık, sosyal ve duygusal öğrenme gibi çeşitli beceriler kazandırılmaya çalışılırken diğer taraftan evrensel, sosyal ve kültürel değerler de kazandırılmaya çalışılır (MEB, 2024a).

Sosyal Bilgilerde Değer Eğitimi

Türk eğitim sistemi öğrencilere kültürel, sosyal, evrensel, millî ve manevi değerlerin aktarılmasını önemli amaçlarından birisi olarak görmektedir (Resmî Gazete, 1973). Bu amacın gerçekleştirilebilmesi ise Millî Eğitim Bakanlığının 2010 yılında yayımladığı “İlk Ders” genelgesi ile şu şekilde açıklanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2010): “...Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirlerine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en

önemli etken eğitimidir. Bu kazanımların öğrencilerimize aktarılması da değerler eğitimi oluşturmaktadır.”

Sosyal bilgilerin değer eğitimi gerçekleştirilmede önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Çünkü değerler bir milletin millî, manevi ve kültürel öğelerinden temel alan, geçmişten bugüne taşınan ve geleceğe aktarılan öz miraslarıdır (MEB, 2018). Bu noktada sosyal bilgiler ders içeriğinin tarihsel bir yapıya sahip olması, farklı kültür ve hayat hikâyelerini aktarması ve çok disiplinli bir yapıya sahip olması değer eğitimi bağlamında çok önemli görülmektedir (Gömleksiz & Cüro, 2011). Dolayısıyla sosyal bilgiler, toplumsal hayatın devamı ve bütünlüğü için önemli olarak görülen değerlerin öğrencilere aktarılmasını önemli bir işlev olarak görür. Türk eğitim sisteminde birçok ders içeriğinde değer eğitime dolaylı yoldan yer verilirken sosyal bilgilerin doğası gereği değer eğitime doğrudan yer verilmektedir. Bu noktada Türk eğitim sistemi içerisinde öğrencilere kazandırılacak değerlerin ağırlıklı olarak sosyal bilgiler eğitimi ile işe koşulduğu söylenebilir (MEB, 2024a).

Tarihsel perspektifte toplumsal ve bilimsel gelişmeler ışığında sosyal bilgiler öğretim programı günün koşullarına uygun olarak güncellenmiş ve öğrencilere kazandırılacak değerler açısından farklı uygulamalara yer verilmiştir. 1924, 1936, 1948 ilkokul programlarında sosyal bilgiler dersinin içeriği tarih, coğrafya ve vatandaşlık gibi disiplinlerden faydalanarak oluşturulmuştur ve ayrı dersler olarak verilmiştir. Bu ders 1968 ilkokul programlarında “Sosyal Bilgiler” adı altında yürürlüğe konulmuştur (Çoban & Akşit, 2005). 1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda değer eğitime, programın genel ve özel amaçlarında yer verilmiştir. Programın genel ve özel amaçlarında öğrencilere kazandırılacak değerler (örneğin adil olma, bağımsızlık, çalışkanlık) açıkça belirtilmiş olmasına rağmen bu değerlerle ilgili hedef davranışlara (kazanım) yer verilmemiştir (Keskin, 2008). 1998 programdan farklı olarak 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın birçok boyutunda değerlere daha fazla yer verilmiştir. Özellikle öğrencilere kazandırılacak değerler kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Yine programda değer eğitiminin hangi değer eğitimi yaklaşımları ile yürütülebileceğine yönelik açıklamalara da yer verilmiştir (MEB, 2005).

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda ise öğretim programlarının perspektifi başlığı altında öğrencilere kazandırılacak değerler hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Temel eğitimin bütün öğretim programlarında öğrencilere kazandırılacak temel değerler kök değer olarak adlandırılmış ve bu kök değerlere Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda da yer verilmiştir. Program, değerleri bir toplumun geleceği olarak görmektedir. Programa göre toplumsal hayatın bütünlüğünü ve devamını sağlamak ancak o toplumu oluşturan bireylerin sosyal, millî, manevi ve evrensel değerleri benimsemesi ile mümkün olabilecektir. Bundan dolayı program her bir öğrenciye uygun ahlaki kararlar alma, bunları eylemlerine yansıtma yeterliği kazandırmayı hedeflemektedir. Programın asli hedefi temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir. Bireylerin yetiştirilmesi noktasında öğretim programı, öğrenme-öğretme ortamları, öğretim materyalleri, sosyal etkinlikler, rehberlik hizmetleri, eğitim ile ilgili yasal metinlerin önemi de göz önüne alınmıştır. Program bu anlayışla değerleri ayrı bir öğrenme alanı olarak ele almamış aksine bir bütün olarak görmüştür. Programda yer alan kök değerler (adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımsever) hem kendileri hem diğer kök değerler hem de ilişkili olduğu alt değerlerle birlikte ilişkilendirilerek öğrencilerin değer sistemleri oluşturulmaya çalışılmıştır (MEB, 2018).

Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi

MEB, 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) olarak isimlendirdiği eğitim modeli ile Türk eğitim sisteminin bütün öğretim kademelerinde birçok dersi kapsayan yeni bir uygulamaya geçmiştir. Bu model ahlak ve erdem sahibi, iyiyi, doğruyu, faydalı olanı yapan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Modelin önemli bir ilkesi sorgulayan, problem çözen, sorumluluk ve doğru karar alabilen nesiller yetiştirmektir. Modelde birey; bilişsel, duyuşsal, bedensel, sosyal ve manevi gelişim alanlarıyla bir bütün olarak ele alınmaktadır. Bu kapsamda değerler, kapsayıcı bir anlayışla eğitim sistemini tamamlayan bir olgu olarak modelde yer almaktadır ve öğretim programları aracılığı ile millî, manevi ve insani değerlerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2024b). Bu kapsamda öğrencilere kazandırılacak değerlerin eğitim uygulamalarına yansması Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile açıklanmaktadır.

Erdemler, bireyin ruhsal olgunluğa ulaşmasını sağlayan eğilimlerdir. Bireyler, bu erdemleri yaşantıları sonucu oluşturdukları kendi değer sistemi ile kazanabilmektedir. Bireyin oluşturduğu bu değer sistemi eylemlerine yansımaktadır. Bu kapsamda bireyde oluşacak değer sistemi Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile şekillenmektedir. Çerçevede yer verilen değerlerin ana kaynağı kadim kültürümüzün oluşturduğu millî ve manevi değerlerdir ve bu değerlerin evrensel yönü de dikkate alınmıştır (MEB, 2024c).

2018 öğretim programlarında temel amaç öğrencilere kazandırılacak kök değerler ile onların değer sistemleri oluşturulmaya çalışılmaktadır. Böylece öğrenciler davranışlarını değer sistemleri ölçüsünde şekillendirebileceklerdir (MEB, 2018). Ancak TYMM 2018 öğretim programlarından farklı olarak öğrencilerin eylemlerinden değerlere, değerlerinden erdemli insana ulaşabileceğini belirtmektedir. Modelin öne sürdüğü çerçeve saygı, sorumluluk ve adalet değerlerini çatı değerler olarak ele almaktadır. Çatı değerler, altında oluşturulan alt değerler ile etkileşime geçerek bir değer çerçevesi sunmaktadır. Tasarruf, sabır, mahremiyet, mütevazılık, sağlıklı yaşam ve çalışkanlık değerleri insan ile ilişkili değerlerdir. Sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik ve aile bütünlüğü değerleri aile ve sosyal çevre ile ilişkili değerlerdir. Temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamet değerleri ise fiziksel çevre alanları ile ilişkili değerlerdir. Böylece model “Huzurlu Aile ve Toplum” ile “Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsan” nihai hedeflerini gerçekleştirebilecektir (MEB, 2024c).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı TYMM Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi kapsamında yenilenen öğretim programlarından birisidir. Bu program ile öğrencilere çeşitli beceriler ve eğilimler ile değerlerin kazandırılması hedeflenmektedir. Değerler 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen öğrencilerde olması gereken özelliklerle ilişkilendirilmiştir. Bu kapsamda Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde programda yer alan değerler, programın öğrenme-öğretme süreci ile kazandırılmaya çalışılmaktadır (MEB, 2024a).

Değer Sınıflandırmaları

Öğretim programının içerik boyutunda öğrencilere nelerin öğretileceğine karar verilir, öğretilecek konuların tespiti yapılır (Demirel, 2008). Bu kapsamda değer eğitimi açısından değer sınıflandırmaları “Ne öğreteceğiz?” sorusuna cevap vermektedir. Yani değer sınıflandırmaları, öğretim programlarında hangi değerlere yer verilmesi gerektiği hususunda kaynak olur.

İlter'e (2020) göre literatürde değer kavramı açıklanırken farklı değer tipleri ortaya çıkmış ve değerler değer tiplerine göre hiyerarşik olarak sınıflandırılmıştır. Değer sınıflandırmaları konusundaki ilk araştırmalardan birisi Spranger tarafından gerçekleştirilmiştir. Spranger (1928'den akt. Güngör, 1998) değerleri estetik (biçim ve uyum), ekonomik (kullanışlılık ve pratiklik), politik (güç, etki, iktidar), bilimsel (bilgi, muhakeme etme), sosyal (sevme, yardım etme) ve dinî (ilahi ve ideal olan) değerler olmak üzere altı türde sınıflandırmıştır. Değer alanında önemli araştırmacılardan biri olarak kabul edilen Rokeach (1973) değerleri amaç ve aracı değerler olmak üzere 36 değeri iki ana başlık altında sınıflandırmıştır. Değer çalışmaları sahasında geliştirdiği model ile öne çıkan Schwartz (1992) değerleri, değişime açıklık, muhafazakârlık, öz aşkınlık ve öz genişletim boyutlarında incelemiştir. Winter ve diğerleri (1998) ise değerleri toplumsal, bireysel ve aile değerleri olmak üzere üç kategoride sınıflandırmışlardır. Özensel'e (2003) göre felsefe sahasında değerler hazcı (haz-acı), zihinsel (doğru-yanlış), ahlaki (iyi-kötü), estetik (güzel-çirkin), dinî (sevap-günah) değerler olmak üzere beş kategoride incelenmektedir. Ülken (2001) değerleri içkin (fikir, sanat), aşkın (ahlâk, din) ve normatif (dil, hukuk, iktisat) değerler olmak üzere açıklarken Acat ve Aslan (2012) değerleri geleneksel (adalet, sevgi, hoşgörü vb.), kişisel (öz saygı, öz denetim vb.), sosyal (mahremiyet, merhamet vb.), millî (vatanseverlik, bayrak vb.), bilimsel (eleştirel olma, akılcı olma vb.) değerler olmak üzere beş kategoride incelemişlerdir.

Görüldüğü üzere literatürde değer kavramı üzerine farklı sınıflamalar yapılmaktadır. Esasen birey sosyal, kültürel, estetik, politik, manevi yönleriyle bir bütün olarak var olur. Bireyin bu yönleri onun değer sistemini oluşturur. Adalet, sorumluluk, saygı gibi değerler sosyal yönünü; millî bilinç, kültürel mirasa saygı gibi değerler kültürel yönünü; sanat, biçim gibi değerler estetik yönünü; güç, etki gibi değerler politik yönünü; ahlak, dinî inanç gibi değerler manevi yönünü etkilemektedir. Dolayısıyla değer sisteminin oluşumu bireyin her bir yönünün farklı değerler ile zenginleştirilmesine bağlıdır. Diğer taraftan topluma ait değer sisteminin yeni nesle aktarılması ise eğitimin önemli işlevlerinden birisidir. Bu kapsamda yeni nesle hangi değerlerin aktarılacağı hususunda literatürde genel olarak kabul gören sosyal, ekonomik, estetik, bilimsel, millî, dinî, politik (Acat & Aslan, 2012; Güngör, 1998; Özensel, 2003; Schwartz, 1992; Ülken, 2001; Winter vd., 1998) değer sınıflamalarından faydalanılmakta ve bu değer tipleri öğretim programları aracılığı ile öğrencilere aktarılmaya çalışılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olarak isimlendirdiği yeni bir bakış açısıyla birçok dersin öğretim programını yenilemiştir. Yenilenen öğretim programları 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla yürürlüğe girmiştir. Yenilenen bu öğretim programlarından birisi de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'dır (MEB, 2024b).

Modelde eğitim sisteminin yetiştirmeyi amaçladığı “bilge neslin” özellikleri Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi kapsamında açıklanmıştır. Çerçeve, öğrencilere hangi değerlerin hangi öğretim uygulamaları ile kazandırılabilceği yönünde bir bakış açısı sunmaktadır (MEB, 2024c). Çerçevede öğrencilerin kendi değer sistemlerini oluşturabilmeleri için gerekli olan çatı değerler ve bu çatı değerlerle ilişkili değerlerden (toplam 20 değer) bahsedilmiştir. Bu değerler, çerçevenin ana bileşenini oluşturmaktadır. Ancak eğitim sistemimiz içerisinde yer alan farklı derslerin öğretim programları, söz konusu çerçevede bahsedilen değerlerden farklı değerler de öğrencilere kazandırmaya çalışmaktadır. Bu noktada öğrencilerin değer sistemlerinin oluşabilmesinde öğretim programlarında hangi değerlere ve değer tiplerine yer verildiğinin bilinmesi önemli bir husustur. Böylece öğretim programlarında yer verilen değerler ve değer tipleri ile modelin öne sürdüğü çerçevenin uyumunun bilinmesi modelin teorik yapısının anlaşılmasına katkı sağlayabilecektir. Diğer taraftan kazandırılması amaçlanan değerlerin öğretim programlarında ne sıklıkla yer aldığının bilinmesi de önemli görülmektedir. Çünkü sarmal programlama yaklaşımına göre öğretim programında yer alan değerlerin sınıf düzeyleri açısından dengeli bir şekilde dağılmış olması gerekmektedir. Sınıf düzeyi ilerledikçe bu değerlerin göreceli olarak derinliğinin artması ve kapsamının genişlemesi öğrencilerin bilgi, beceri ve değerleri öğrenmesinde önemli görülmektedir (Demirel, 2008; Izgar, 2024).

Bu noktada bu araştırmanın temel amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi bağlamında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerleri belirlemek, bu değerlerin hangi değer tipleri içinde sınıflandığını ortaya koymak ve değerlerin programda hangi sıklıkla yer aldığını incelemektir. Bu temel amacın gerçekleşmesi, söz konusu programın olası etkisi hakkında bir fikir verebilir. Şöyle ki; programda yer alan değerler ve bu değerlerin bağlı olduğu farklı değer tiplerinin ortaya çıkartılması ile program ve Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi arasındaki uyumun görülebilmesi imkânı

ortaya çıkacaktır. Dolayısıyla program ile söz konusu çerçeve arasındaki uyum hakkında, program değerlendirme ve program geliştirme çalışmalarına katkı sağlanabilecektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma metodolojisi kapsamında doküman incelemesine göre gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi araştırılacak olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini ifade eder. Ders kitapları, programlar, yazışmalar gibi resmî belgeler nitel metodolojide veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB, 2024a) resmî internet sitesinde yayımlanmış olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndan toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesinde veri analizi şu altı aşamada gerçekleşir: Araştırma verilerini oluşturma, veri setinden örneklem seçme, kategorileri belirleme, kod oluşturma, kategori ve kodlar arası bağlam kurma, sayım sistemi (Bailey, 2008). Veri analizinin ilk aşamasında araştırılan konuya ait verilere yani öğretim programının tüm sınıf düzeylerine ulaşılmıştır. İkinci aşamada incelenecek veri setinin tümünü zaman ve maliyet açısından analiz etme imkânı olduğundan örneklem seçme işlemi yapılmamıştır, programın bütünü analize tabi tutulmuştur. Üçüncü aşamada konu ile ilgili literatür incelenmiş ve literatürde yer alan değer sınıflandırmaları kategori olarak belirlenmiştir. Bu noktada sosyal, ekonomik, estetik, bilimsel, millî, dinî ve politik değerler veri analizi sürecinde kategori olarak ele alınmıştır. Dördüncü aşamada programda yer alan değer ifadeleri sözcük, tema, kavram olacak şekilde belirlenerek kodlama birimi oluşturulmuştur. Beşinci aşamada oluşturulan kodlar ile daha önce belirlenen kategoriler arasındaki bağlantı kurulmuştur. Diğer bir deyişle programda yer alan değerler söz konusu kategoriler içerisinde sınıflandırılmıştır. Veri analizinin son aşamasında ise kategoriler ve kodlar tablolarla anlaşılır hâle getirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırma yorumlarının gerçeği ne derece yansıtır yansıtmadığı ile ilgilidir ve inandırıcılık kavramı ile açıklanmaktadır. Bu noktada inandırıcılığı sağlayabilmek için veri analizi için oluşturulan kategoriler ve kodların, incelenen program ile ne kadar uyumlu olduğuna yönelik uzman görüşüne başvurulmuştur ve uzman görüşü teyidi alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim üyesinden alınan geribildirimler dikkate alınarak veri analizi için oluşturulan kategoriler ve kodlara son hâli verilmiş ve veri analizine geçilmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik teyit edilebilirlik kavramı ile açıklanmaktadır ve verilerin analizindeki kodlamalar arasındaki uyumunu ifade eder (Creswell, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu noktada incelenen programa ait veri analizi iki farklı tarihte yapılarak kodlar oluşturulmuş ve bu kodlamalar arasındaki uyuma bakılmıştır. Kodlar arasındaki uyumu Miles ve Huberman (1994) şu şekilde formüle etmektedir: “Kodlamalar Arası Görüş Birliği / Kodlamalar Arası Görüş Birliği + Kodlamalar Arası Görüş Ayrılığı”. Bu formülasyon sonucu kodlar arasındaki uyum %96 olarak hesaplanmıştır. Uyum sağlamayan kodlar tekrar incelenerek ve uzman görüşüne başvurularak verilere son hâli verilmiştir.

Bulgular

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinden oluşmaktadır. Öğretim programının öğrenme çıktısı, içerik, öğrenme-öğretme sürece ve ölçme-değerlendirme boyutlarında yer alan değerler ve bu değerlere ait sınıflandırma her sınıf düzeyi ve programın bütünü için ayrı ayrı analiz edilmiştir. Diğer taraftan programın analizinde Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi kapsamında yer alan çatı değerler ile çatı değerlerle ilişkili diğer değerler analiz biriminde açıklanmıştır. 4. sınıf düzeyinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan değerler ve bu değerlere ait sınıflandırma Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Öğretim Programının 4. Sınıf Düzeyinde Yer Alan Değerler ve Bu Değerlere Ait Sınıflandırma

Kategori	Değer	Öğrenme Çıktısı (f)	İçerik (f)	Öğrenme-Öğretme Süreci (f)	Ölçme ve Değerlendirme (f)	Toplam (f)
Sosyal Değerler	Farklılıklara saygı	3	1	10	--	14
	Aile bütünlüğü (Çatı değerle ilişkili değer)	6	1	15	--	22
	Sorumluluk (Çatı değer)	--	--	6	--	6
	Adalet (Çatı değer)	--	--	1	--	1
	Dostluk (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	2	--	2
	Dürüstlük (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	1	--	1
	Saygı (Çatı değer)	--	--	3	--	3
	Yardımseverlik (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	2	--	2
	Dayanışma	--	--	8	--	8
	Hoşgörü	--	--	1	--	1
	Temizlik (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	3	--	3
	Sevgi (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	1	--	1
	Sağlıklı yaşam (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	1	--	1

Kategori	Değer	Öğrenme Çıktısı (f)	İçerik (f)	Öğrenme-Öğretme Süreci (f)	Ölçme ve Değerlendirme (f)	Toplam (f)
Sosyal Değerler	Toplumsal birlik	4	1	14	--	19
	Çevrecilik	6	2	17	1	26
	Duyarlılık (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	3	--	3
	Hak	--	--	4	--	4
	Fedakârlık	2		6	--	8
	Demokratik olma	4	1	11	--	16
	Uzlaşma	--		1	--	1
	Mahremiyet (Çatı değerle ilişkili değer)	4	1	6	--	11
	Barışçıl olma	--	--	1	--	1
	Azim	--	--	1	--	1
Millî Değerler	Vatanseverlik (Çatı değerle ilişkili değer)	3	1	13	--	17
	Millî bilinç	--	--	1	--	1
	Cumhuriyet	5	2	14	1	22
	Atatürk	3	1	12	--	16
	Millî bayramlar	--	--	7	--	7
	Bağımsızlık	--	--	1	--	1
Bilimsel Değerler	Kanıtı önem verme	6	--	3	--	9
	Doğru bilgi	--	--	2	--	2
	Merak	--	--	10	--	10
	Keşfetme	--	--	1	--	1
	Eleştirel bakış	--	--	1	--	1
	Özgünlük	--	--	1	1	2
	Bilime önem verme	4	1	21	1	27
	Muhakeme etme	--	--	1	--	1

Kategori	Değer	Öğrenme Çıktısı (f)	İçerik (f)	Öğrenme-Öğretme Süreci (f)	Ölçme ve Değerlendirme (f)	Toplam (f)
Ekonomik Değerler	Tasarruf (Çatı değerle ilişkili değer)	5	--	10	--	15
	Bilinçli tüketim	7	--	15	1	23
Estetik Değerler	Estetik (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	1	--	1
	Sanat önem verme	--	--	5	--	5
Toplam (f)	41 değer	62	12	237	5	316

Tablo 1'e göre öğretim programının 4. sınıf düzeyinde 41 adet değer yer almaktadır. Bu değerler sosyal, millî, bilimsel, ekonomik ve estetik değerler olmak üzere 5 kategoride sınıflanmaktadır. Programın 4. sınıf düzeyinde en çok sosyal değerlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca TYMM Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi kapsamında yer alan değerlerden çalışkanlık, merhamet, mütevazılık, özgürlük ve sabır değerlerine öğretim programının bu sınıf düzeyinde yer verilmediği görülmektedir. 5. sınıf düzeyinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme çıktısı, içerik, öğrenme-öğretme sürece ve ölçme-değerlendirme boyutlarında yer alan değerler ve bu değerlere ait sınıflandırma Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Öğretim Programının 5. Sınıf Düzeyinde Yer Alan Değerler ve Bu Değerlere Ait Sınıflandırma

Kategori	Değer	Öğrenme Çıktısı (f)	İçerik (f)	Öğrenme-Öğretme Süreci (f)	Ölçme ve Değerlendirme (f)	Toplam (f)
Sosyal Değerler	Farklılıklara saygı	4	1	10	--	15
	Aile bütünlüğü (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	3	--	3
	Sorumluluk (Çatı değer)	5	1	21	--	27
	Adalet (Çatı değer)	--	--	3	--	3
	Dostluk (Çatı değerle ilişkili değer)	--		4	--	4
	Dürüstlük (Çatı değerle ilişkili değer)	3		--	--	3
	Saygı (Çatı değer)	--		1	--	1
	Yardımseverlik (Çatı değerle ilişkili değer)	7	1	12	--	20
	Dayanışma	7	1	13	--	21
	Temizlik (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	2	--	2
	Sevgi (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	1	--	1
	Toplumsal birlik	11	2	9	1	23
	Çevrecilik	9	1	24	1	35
	Duyarlılık (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	4	--	4
	Hak	5	1	22	--	28
	Fedakârlık	--	--	1	--	1
	Demokratik olma	3	1	11	--	15
	Eşitlik	--	--	1	--	1

Kategori	Değer	Öğrenme Çıktısı (f)	İçerik (f)	Öğrenme-Öğretme Süreci (f)	Ölçme ve Değerlendirme (f)	Toplam (f)
Sosyal Değerler	Mahremiyet (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	5	--	5
	Özgürlük (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	9	--	9
	Azim	--	--	1	--	1
Millî Değerler	Vatanseverlik (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	7	--	7
	Millî bilinç	--	--	2	--	2
	Cumhuriyet	3	1	13	--	17
	Millî bayramlar	--	--	1	--	1
	Bağımsızlık	--	--	5	--	5
Bilimsel Değerler	Kanıtı önem verme	2	--	2	--	4
	Doğru bilgi	5	--	3	--	8
	Merak	1	--	5	--	6
	Eleştirel bakış	1	--	1	--	2
	Özgünlük	--	--	2	--	2
	Bilime önem verme	--	--	2	--	2
	Muhakeme etme	--	--	1	--	1
Ekonomik Değerler	Tasarruf (Çatı değerle ilişkili değer)	3	1	9	2	15
	Bilinçli tüketim	4	1	23	1	29
	Üretken olmak	--	--	3	--	3
Estetik Değerler	Estetik (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	1	1	2
	Sanat önem verme	--	--	3	--	3
Toplam (f)	38 değer	73	12	240	6	331

Tablo 2’ye göre öğretim programının 5. sınıf düzeyinde 38 adet değer yer almaktadır. Bu değerler sosyal, millî, bilimsel, ekonomik ve estetik değerler olmak üzere 5 kategoride sınıflanmaktadır. Programın 5. sınıf düzeyinde en çok sosyal değerlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca TYMM Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi kapsamında yer alan değerlerden çalışkanlık, merhamet, mütevazılık, sabır ve sağlık yaşam değerlerine öğretim programının bu sınıf düzeyinde yer verilmediği görülmektedir. 6. sınıf düzeyinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın öğrenme çıktısı, içerik, öğrenme-öğretme sürece ve ölçme-değerlendirme boyutlarında yer alan değerler ve bu değerlere ait sınıflandırma Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3

Öğretim Programının 6. Sınıf Düzeyinde Yer Alan Değerler ve Bu Değerlere Ait Sınıflandırma

Kategori	Değer	Öğrenme Çıktısı (f)	İçerik (f)	Öğrenme-Öğretme Süreci (f)	Ölçme ve Değerlendirme (f)	Toplam (f)
Sosyal Değerler	Farklılıklara saygı	2	--	3	--	5
	Aile bütünlüğü (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	7	--	7
	Sorumluluk (Çatı değer)	4	2	23	--	29
	Adalet (Çatı değer)	--	--	1	1	2
	Dürüstlük (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	4	--	4
	Saygı (Çatı değer)	--	--	3	--	3
	Dayanışma	4	1	9	--	14
	Temizlik (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	1	--	1
	Sevgi (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	1	--	1

Kategori	Değer	Öğrenme Çıktısı (f)	İçerik (f)	Öğrenme-Öğretme Süreci (f)	Ölçme ve Değerlendirme (f)	Toplam (f)
Sosyal Değerler	Sağlıklı yaşam (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	2	--	2
	Toplumsal birlik	8	1	22	2	33
	Çevrecilik	3	1	19	1	24
	Duyarlılık (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	5	--	5
	Hak	9	2	35	1	47
	Fedakârlık	--	--	1	--	1
	Demokratik olma	--	--	3	--	3
	Eşitlik	--	--	2	1	3
	Mahremiyet (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	3	--	3
	Barışçıl olma	--	--	1	--	1
	Azim	--	--	1	--	1
	Özgürlük (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	11	--	11
	İnsan onuru	--	--	1	--	1
	Çalışkanlık (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	1	--	1
Millî Değerler	Vatanseverlik (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	10	--	10
	Millî bilinç	--	--	4	--	4
	Millî bayramlar	--	--	2	--	2
	Bağımsızlık	--	--	1	--	1
	Millî değerler	4	1	7	2	14
	Bayrak	--	--	1	--	1

Kategori	Değer	Öğrenme Çıktısı (f)	İçerik (f)	Öğrenme-Öğretme Süreci (f)	Ölçme ve Değerlendirme (f)	Toplam (f)
Bilimsel Değerler	Kanıtı önem verme	2	1	3	--	6
	Doğru bilgi	4	--	5	--	9
	Merak	1	--	3	--	4
	Bilime önem verme	--	--	6	--	6
Ekonomik Değerler	Tasarruf (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	1	--	1
	Üretken olmak	6	1	14	1	22
Estetik Değerler	Estetik (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	2	1	3
	Sanat önem verme	3	13	--	--	16
Dini Değerler	Dinî bayramlar	--	--	1	--	1
	İslâm	9	2	28	2	41
	Maneviyat	--	--	3	--	3
	Dinî inançlar	--	--	2	--	2
Toplam (f)	41 değer	59	25	252	12	348

Tablo 3’e göre öğretim programının 6. sınıf düzeyinde 41 adet değer yer almaktadır. Bu değerler sosyal, millî, bilimsel, ekonomik, estetik ve dinî değerler olmak üzere 6 kategoride sınıflanmaktadır. Programın 6. sınıf düzeyinde en çok sosyal değerlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca TYMM Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi kapsamında yer alan değerlerden dostluk, merhamet, mütevazılık yardımseverlik ve sabır değerlerine öğretim programının bu sınıf düzeyinde yer verilmediği görülmektedir. 7. sınıf düzeyinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın öğrenme çıktısı, içerik, öğrenme-öğretme sürece ve ölçme-değerlendirme boyutlarında yer alan değerler ve bu değerlere ait sınıflandırma Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4

Öğretim Programının 7. Sınıf Düzeyinde Yer Alan Değerler ve Bu Değerlere Ait Sınıflandırma

Kategori	Değer	Öğrenme Çıktısı (f)	İçerik (f)	Öğrenme-Öğretme Süreci (f)	Ölçme ve Değerlendirme (f)	Toplam (f)
Sosyal Değerler	Farklılıklara saygı	4	1	13	1	19
	Aile bütünlüğü (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	4	--	4
	Sorumluluk (Çatı değer)	--	--	6	--	6
	Adalet (Çatı değer)	--	--	8	--	8
	Dostluk (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	4	--	4
	Saygı (Çatı değer)	--	--	4	--	4
	Yardımseverlik (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	6	--	6
	Dayanışma	--	--	7	--	7
	Sevgi (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	4	--	4
	Sağlıklı yaşam (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	3	--	3
	Toplumsal birlik	1	--	7	1	9
	Çevrecilik	--	--	6	--	6
	Duyarlılık (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	2	--	2
	Hak	--	--	11	--	11
	Fedakârlık	--	--	1	--	1
	Demokratik olma	7	2	25	5	39
	Uzlaşma	--	--	2	--	2

Kategori	Değer	Öğrenme Çıktısı (f)	İçerik (f)	Öğrenme-Öğretme Süreci (f)	Ölçme ve Değerlendirme (f)	Toplam (f)
Sosyal Değerler	Eşitlik	4	1	10	1	16
	Merhamet (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	3	--	3
	Barışçıl olma	--	--	9	--	9
	İnsan onuru	--	--	4	--	4
	Özgürlük (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	8	--	8
	Çalışkanlık (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	10	--	10
	Empati	--	--	9	--	9
	Vefa	--	--	1	--	1
Millî Değerler	Vatanseverlik (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	8	--	8
	Millî bilinç	5	1	16	1	23
	Millî bayramlar	--	--	5	--	5
	Cumhuriyet	6	2	13	--	21
	Atatürk	--	--	3	--	3
	Millî değerler	--	--	2	--	2
	Bayrak	--	--	1	--	1
Bilimsel Değerler	Kanıta önem verme	3	--	9	--	12
	Doğru bilgi	1	--	5	--	6
	Merak	1	--	3	--	4
	Keşfetme	--	--	3	--	3
	Eleştirel bakış	1	--	1	--	2
	Özgünlük	--	--	2	--	2
	Bilime önem verme	3	1	12	--	16
	Muhakeme etme	1	--	1	--	2

Kategori	Değer	Öğrenme Çıktısı (f)	İçerik (f)	Öğrenme-Öğretme Süreci (f)	Ölçme ve Değerlendirme (f)	Toplam (f)
Ekonomik Değerler	Tasarruf (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	1	--	1
	Üretken olmak	3	1	11	--	15
Estetik Değerler	Estetik (Çatı değerle ilişkili değer)	--	--	1	--	1
	Sanata önem verme	--	--	5	--	5
Dini Değerler	İslâm	--	--	2	--	2
	Maneviyat	--	--	2	--	2
Toplam (f)	46 değer	40	9	273	9	331

Tablo 4’e göre öğretim programının 7. sınıf düzeyinde 46 adet değer yer almaktadır. Bu değerler sosyal, millî, bilimsel, ekonomik, estetik ve dinî değerler olmak üzere 6 kategoride sınıflanmaktadır. Programın 7. sınıf düzeyinde en çok sosyal değerlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca TYMM Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi kapsamında yer alan değerlerden dürüstlük, mahremiyet, mütevazılık, sabır ve temizlik değerlerine öğretim programının bu sınıf düzeyinde, mütevazılık ve sabır değerlerine ise programın hiçbir sınıf düzeyinde yer verilmediği görülmektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın bütününde yer alan değerlere ait sınıflandırma, Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5*Öğretim Programının Bütününde Yer Alan Değerlere Ait Sınıflandırma*

Kategori	4. Sınıf		5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		Programın Bütünü	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sosyal Değerler	155	49,05	222	67,07	202	58,04	195	58,91	774	58,37
Millî Değerler	64	20,25	32	9,67	32	9,2	63	19,03	191	14,41
Bilimsel Değerler	53	16,77	25	7,55	25	7,18	47	14,2	150	11,31
Ekonomik Değerler	38	12,03	47	14,2	23	6,61	16	4,84	124	9,35
Estetik Değerler	6	1,9	5	1,51	19	5,46	6	1,81	36	2,72
Dinî Değerler	--	--	--	--	47	13,51	4	1,21	51	3,84
Toplam	316	100	331	100	348	100	331	100	1326	100

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilere kazandırılacak değerlerin frekans düzeylerinin sınıf düzeyleri ilerledikçe arttığı ancak 7. sınıf düzeyinde bu artışın olmadığı görülmektedir. Ayrıca programın bütününde sosyal, millî, bilimsel, ekonomik, estetik ve dinî değerlerin farklı oranlarda yer aldığı görülmektedir. Programda, bu değer sınıflandırmaları arasında en çok sosyal değerlere yer verilirken en az estetik değerlere yer verilmektedir. Bir diğer önemli sonuç ise dinî değerlere sadece 6 ve 7. sınıf düzeylerinde yer verilmesidir.

Tartışma

Yenilenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerleri, bu değerlere ait sınıflandırmayı ve bu değerlerin programda hangi sıklıkla yer aldığını tespit etmeyi amaçlanan bu araştırmada dördüncü sınıf düzeyinde 41, beşinci sınıf düzeyinde 38, altıncı sınıf düzeyinde 41 ve yedinci sınıf düzeyinde 46 farklı değer ifadesi yer almaktadır. Bir toplumdaki değerlerin kaynağı toplumdaki bireylerin dışındadır ve bireyler bu değerleri kontrol edemezler. Bu değerler bireylerin kontrol edemeyeceği kadar çoklukta ve farklılıktadırlar (Özensel,

2003). Bu çoklukta ve farklılıkta olan değerler, bireylerin davranışlarının belirleyicisi olduğu gibi toplumsal hayatın da yönlendiricisidir. Bu nedenle değerler, toplumsal hayatın devamını ve bütünlüğünü sağlama açısından önemli bir yere sahiptir. Literatür incelendiğinde, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda değerlere önceki programlara kıyasla daha fazla yer verildiğini göstermektedir. Sosyal bilgiler dersine ait önceki öğretim programlarında yer alan değerlerin incelendiği araştırmalarda; Güven (2013) 2004 programında 31 değere yer verildiğini, Balcı ve Yelken (2013), 2010 taslak programda 28 değere yer verildiğini, Kalaycı ve Baysal (2020) ise 2018 programında 18 değere yer verildiğini tespit etmişlerdir. Bu noktada 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda değerlere daha fazla yer verilmesinin değer eğitimi açısından olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir. Nitekim Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi kapsamında öğretim programlarında 20 çatı değere yer verilirken (MEB 2024c) 2018 öğretim programlarında kök değer olarak ifade edilen 18 adet değere yer verilmişti (MEB, 2018).

Araştırma bulgularına göre Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan çatı değerler ve bu çatı değerlerle ilişkili değerlerden bazılarının öğretim programında yer almadığı görülmektedir. Şöyle ki programın 4. sınıf düzeyinde merhamet, mütevazılık, sabır, çalışkanlık, özgürlük; 5. sınıf düzeyinde merhamet, mütevazılık, sabır, sağlık yaşam, çalışkanlık; 6. sınıf düzeyinde dostluk, merhamet, mütevazılık sabır, yardımseverlik; 7. sınıf düzeyinde dürüstlük, mahremiyet, mütevazılık, sabır, temizlik değerleri yer almamaktadır. Bu durum, söz konusu değerler ile ilgili sınıf düzeyinin ders içerikleri arasında doğrudan ilişki olmamasından kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ancak programın bütünü incelendiğinde mütevazılık ve sabır değerlerine programın hiçbir sınıf düzeyinde yer verilmediği görülmektedir. Bu önemli bir bulgudur, çünkü söz konusu çerçevede 3 çatı değer ve etrafında ilişkilendirilen 17 değer ile bir değer çerçevesi sunulmaktadır. Çerçevede söz konusu değerler tutarlı bir şekilde ilişkilendirilerek kolay uygulanabilecek şekilde tasarlandığı ifade edilmektedir (MEB, 2024c). Sosyal bilgiler dersinin değer eğitimindeki yeri ve önemi göz önüne alındığında programdaki bu eksiklik TYMM'nin amaçladığı "Bilge Neslin" oluşumunda bazı eksikliklerin ortaya çıkabileceğini düşündürmektedir (MEB, 2024b). Şöyle ki öğrencilerin kişisel, sosyal, kültürel ve çevresel yönlerini kapsayan değer sisteminin çok yönlü ve zengin gelişimi açısından programda söz konusu bu iki değere yer verilmemesi bir eksiklik olarak

değerlendirilebilir. Nitekim Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ne göre değerler, öğretim programlarında doğrusal bir yapı şeklinde değil, disiplinler arası yatay bir ilişkide tasarlanmıştır. Bu sayede söz konusu çerçevede yer alan değerler, eğitim uygulamalarının tüm bileşenleri ile bütüncül bir şekilde öğrencilerde oluşacak değer sisteminin gelişimine katkı sunacaktır (MEB, 2024c).

Araştırma bulgularına göre öğretim programının bütününde yer alan değerlerin sosyal, millî, bilimsel, ekonomik, estetik ve dinî değerler olmak üzere altı tipte sınıflandığı görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin değer sistemlerinin oluşumunda farklı değer sınıflandırmalarına yer verilerek programın amaçladığı “bilge neslin” yetiştirilmesinde (MEB, 2024b) bütüncül bir bakışın sağlandığı söylenebilir. Busonuç literatürdeki araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Değer sınıflandırmaları üzerine yapılan araştırmalarda genel olarak estetik, ekonomik, politik, bilimsel, sosyal-toplumsal, dinî-manevi, geleneksel, ulusal, kişisel, demokratik ve çalışma değerleri gibi çeşitli sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir (Acat & Aslan, 2012; Güngör, 1998; Özensel, 2003; Schwartz, 1992; Ülken, 2001; Winter vd., 1998). TYMM kapsamında yenilenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nı değer eğitimi açısından inceleyen Izgar'ın (2024) araştırma sonuçlarına göre, söz konusu programda sosyal, millî ve manevi, bilimsel değerler olmak üzere üç tip değer sınıflandırmasının varlığından söz edilmektedir. Sosyal bilgiler dersine ait öğretim programlarını inceleyen bir diğer araştırmaya göre 1998 programının ilköğretim kademesinde ulusal değerlere yer verilirken ortaokul kademesinde ulusal değerlerle birlikte evrensel değerlere de yer verildiği görülmüştür (Evin & Kafadar, 2004). Bu noktada Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda farklı değer sınıflandırmalarına yer verilmesi öğrencilerin değer sistemlerinin oluşumu açısından olumlu bir sonuç olarak görülebilir. Çünkü bireyin kişisel, sosyal, kültürel ve çevresel yönleri göz önüne alındığında bireyin değer sisteminin çok yönlü ve zengin bir oluşum içinde olması önemli bir husustur. Buda değer sisteminin oluşumu açısından bireyin her bir yönünün farklı değerler ile zenginleştirilmesine bağlıdır.

Diğer taraftan araştırma bulguları programda yer alan değer sınıflandırmaları arasında en çok sosyal değerlere yer verildiğini (%58,37) diğer değer tiplerine ise daha az yer verildiğini göstermektedir. Bu durumun nedeni olarak, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde belirlenen çatı değerler ve ilişkili değerlerin çoğunun (örneğin, aile bütünlüğü, sorumluluk, adalet, dürüstlük) sosyal değerler içerisinde yer almasından kaynaklı olabileceğidir (MEB, 2024c). Nitekim Bazarkulov'un

(2008) da ifade ettiği gibi insanları en fazla etkileyen unsur toplumsal değerlerdir. Yine araştırma bulgularına göre dinî değerlere programın 6 ve 7. sınıf düzeylerinde yer verilirken alt sınıf düzeylerinde yer verilmediği görülmektedir. Bu durumun ders içeriklerinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Örneğin 6. sınıf düzeyi ders içeriğinde yer alan “İslamiyet’in Kabulüyle Türklerin Sosyal ve Kültürel Hayatlarında Meydana Gelen Değişimler” konusu, alt sınıflarda yer almamaktadır (MEB, 2024a). Bu nedenle 6. ve 7. sınıf düzeylerinde ders içeriğinden kaynaklı olarak dinî değerlere yer verildiği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre sınıf düzeyi ilerledikçe programda yer alan değerlerin frekans düzeylerinde bir artış görülürken 7. sınıf düzeyinde bu durum görülmemektedir. Programda yer alan değerlerin öğrencilere kazandırılması ancak bu değerlere ait öğrenme yaşantılarının sınıf düzeyleri açısından dengeli bir şekilde dağılımı ile gerçekleşebilir (Izgar, 2024). Sarmal programlama anlayışına göre sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve değerlerin görece olarak derinliği artmalı, kapsamı genişlemelidir (Demirel, 2008). Nitekim farklı öğretim programlarını inceleyen önceki araştırmalar öğretim programlarının içeriğinin sarmal programlama anlayışı kapsamında aşamalı ve giderek genişleyen bir yapıda tasarlandığını göstermektedir (Çopur & Seyhan, 2022; Izgar, 2024; Kandırmaz vd., 2023). Bu noktada söz konusu programın 7. sınıf düzeyinde yer verilen değerlere ait öğrenme yaşantılarının artırılmasının olumlu olacağı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma TYMM kapsamında yenilenen 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan değerleri, bu değerlere ait sınıflandırmayı ve bu değerlerin programda hangi sıklıkla yer aldığını ortaya çıkarmakta ve değer eğitimi ile ilgili literatüre katkıda bulunmaktadır.

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, TYMM’nin amaçladığı “Bilge Neslin” oluşabilmesi için bireylerin değer sistemlerinde yer alması gereken değerleri açıklamaktadır. Bu değerler; saygı, sorumluluk, adalet (çatı değerler) ve tasarruf, sabır, mahremiyet, mütevizilik, sağlıklı yaşam, çalışkanlık, sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik, aile bütünlüğü, temizlik, duyarlılık, estetik, merhamet (çatı değerlerle ilişkilendirilen alt değerler) değerleridir. Çerçeve, bu değerlerin eğitim uygulamalarının tüm bileşenleriyle ilgili bütüncül ilişkisini açıklamaktadır (MEB, 2024c). Ancak araştırma bulguları

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan değerlerden mütevazılık ve sabır değerlerine programın hiçbir sınıf düzeyinde yer verilmediğini göstermektedir. Bu önemli bir sonuçtur çünkü söz konusu çerçeve bireyi; bilişsel, duyuşsal, bedensel, sosyal ve kişilik gelişim alanlarıyla bir bütün olarak ele almaktadır. Bu bütünlük ise çerçevede ifade edilen çatı değerler ve ilişkili alt değerlerin etkileşimiyle sağlanabilmektedir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın bütününde yer verilmeyen bu iki değer eksikliğinin, öğretim programı ile modelin teorik yapısı arasındaki uyum sorununa işaret ettiği söylenebilir.

Toplum, kendisini oluşturan bireyler vasıtasıyla var olur. Bu yüzden toplumu oluşturan bireylerin özellikleri, toplumun hangi konumda olacağını belirler. Toplumu oluşturan bireylerin sahip olduğu değerler ise toplumsal gelişimin temel unsurudur (Uzunkol, 2014). Diğer taraftan sosyal bir varlık olan birey; kişisel, sosyal, kültürel, estetik ve manevi yönleriyle toplumsal hayat içinde bir bütün olarak var olur. Bireyin bu yönlerini kapsayan değerler topluluğu, onun değer sistemini oluşturur. Dolayısıyla bireyin değer sistemi içerisinde var olan farklı değer tipleri, bireyin toplumsal hayat içerisindeki var oluş kaynağını bütün yönleriyle işe koşar. Bireyin zengin bir değer sistemine sahip olabilmesini sağlayacak en önemli araç ise eğitimidir. Araştırma bulguları, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın bütününde öğrencilere kazandırılacak değerlerin sosyal, millî, bilimsel, ekonomik, estetik ve dinî değerler olmak üzere altı tipte sınıflandığını göstermektedir. Bu önemli bir sonuçtur çünkü öğrencilerin değer sistemlerinin oluşumunda farklı değer tiplerine yer verilmiştir. Bu noktada programın, öğrencileri bir birey olarak var edecek bütün yönlerine vurgu yaptığı söylenebilir.

İçerik öğretim programlarının önemli bir boyutudur. İçerik tasarımında farklı yaklaşımlar olmakla birlikte MEB (2018) sarmal programlama yaklaşımını benimsemiştir. Bu yaklaşıma göre her konu kendi içindeki ardışıklığa göre sınıflara dağıtılır. İçerikte üst sınıflara geçildikçe kazanımlarda belirtilen bilgi, beceri ve anlayışların görece olarak derinliği arttırılır, kapsamı genişletilir ve öğrenilen konular genişleyen tekrara dayalı şekilde ilerletilir (Demirel, 2008). Araştırma bulgularına göre Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin 4, 5 ve 6. sınıf düzeyinde tekrarlanma sıklığının giderek arttığı ancak 7. sınıf düzeyinde bu artışın olmadığı görülmektedir. Bu noktada TYMM, programların içerik çerçevesini doğrusal bir yaklaşım yerine konuların birbirinin ön koşulu olacak şekilde tasarlanmasını, sınıf düzeylerine göre derinliğin artırılmasını ve

sürekliliğin sağlanmasını amaçlamaktadır (MEB, 2024a). Dolayısıyla modele göre içeriğin tasarımı programda yer alan değerlerin sınıf düzeylerine göre genişleyen tekrara dayalı şekilde ilerlemesi beklenmektedir. Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğrencilerin değer sistemlerinin oluşumunda programın bütüncül yaklaşımını sağlayabilmek için Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan değerlerden mütevazılık ve sabır değerlerine Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın bütününde yer verilmesi önerilebilir.
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın içerik tasarımı yer verilen değerlerin sınıf düzeylerine göre genişleyen tekrara dayalı şekilde ilerlemesi açısından 7. sınıf düzeyinde değerlere daha fazla yer verilmesi önerilebilir.
- Bu araştırma Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi kapsamında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı analiz etmiştir. Program, yakın zamanda uygulamaya konulduğu için programın öğrenciler üzerindeki etkisi henüz tam bilinmemektedir. Bu noktada öğretim programlarının etkisini ortaya koyabilecek araştırmaların yapılması önerilebilir.

Extended Summary

Introduction

The Ministry of National Education has renewed the curriculum of many courses with a new perspective called the Century of Türkiye Education Model. The renewed curricula have entered into force as of the 2024-2025 academic year. One of these renewed curricula is the Social Studies course curriculum (MEB, 2024b). In the model, the characteristics of the “wise generation” that the education system aims to raise are explained within the framework of the virtue-value-action framework. The framework provides a perspective on the values that can be imparted to students through various teaching practices (MEB, 2024c). In the content dimension of the curriculum, it is decided what will be taught to students and the subjects to be taught are determined (Demirel, 2008). In this context, value classifications answer the question of “what will we teach” in terms of value education. In other words, value classifications become a source for determining which values should be included in the curriculum. At this point, the main purpose of this research is to reveal which values are included in the Social Studies Course Curriculum in the Context of the Century of Türkiye Education Model Virtue-Value-Action Framework and in which value types these values are classified.

Methodology

This research was conducted according to a document review within the scope of qualitative research methodology. Data were obtained from the 2024 social studies course curriculum. In the first stage of data analysis, all grade levels of the Social Studies course curriculum were reached. In the second stage, since it was possible to analyze the entire data set to be examined in terms of time and cost, no sample selection process was performed. The entire program was analyzed. In the third stage, the value classifications in the literature related to the subject were determined as categories. In the fourth stage, the value expressions in the program were determined as words, themes, and concepts and a coding unit was created. In the fifth stage, the connection between the codes created and the determined categories was established. In the last stage of data analysis, categories and codes were made understandable with tables.

Findings

According to the research findings, the curriculum includes 41 values at the 4th grade level, 38 values at the 5th grade level, 41 values at the 6th grade level, and 46 values at the 7th grade level. It is seen that the frequency levels of the values to be imparted to the students increase as the grade levels progress. However, it is seen that there is no such increase at the 7th grade level. When the entire program is examined, it is seen that the values of modesty and patience, which are among the umbrella values included in the Virtue-Value-Action Framework, are not included at any grade level in the program. The values included in the curriculum are classified into six types: social, national, scientific, economic, aesthetic, and religious values. Among the value classifications included in the program, social values are included the most.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

It can be said that giving more space to values in the Social Studies Course Curriculum is a positive development in terms of value education. Indeed, while 20 umbrella values are included in the curriculum within the scope of the Virtue-Value-Action Framework (MEB 2024c), 18 values expressed as root values were included in the 2018 curriculum (MEB, 2018). According to the research findings, while an increase is observed in the frequency levels of the values in the program as the grade level progresses, this situation is not seen at the 7th grade level. The

acquisition of the values in the program by students can only be achieved by a balanced distribution of the learning experiences of these values in terms of grade levels (Izgar, 2024). According to the spiral programming approach, the relative depth and scope of the knowledge, skills and values to be acquired by students should increase as the grade level progresses (Demirel, 2008). Therefore, it can be said that increasing the learning experiences of the values included in the 7th grade level of the program in question would be positive. In fact, previous studies examining different curricula show that the content of the curricula is designed in a gradual and gradually expanding structure within the scope of the spiral programming approach (Çopur and Seyhan, 2022; Izgar, 2024; Kandırmaz et al., 2023). When the entire program is examined, it is an important result that the values of modesty and patience are not included in any grade level of the program. Because in the framework in question, a value framework is presented with 17 values associated with 3 umbrella values. It is stated that the values in question are designed in a way that they can be easily applied by being associated consistently in the framework (MEB, 2024c). Considering the place and importance of the social studies course in value education, this deficiency in the program suggests that some deficiencies may arise in the formation of the “Wise Generation” aimed by the Century of Türkiye Education Model. According to the research findings, it is seen that the values included in the entire curriculum are classified into six types: social, national, scientific, economic, aesthetic and religious values. At this point, it is positive that different value classifications are included in the formation of students’ value systems. Because the program aims to raise a “wise generation” (MEB, 2024b) and provides a holistic structure, on the other hand, research findings show that among the value classifications in the program, social values are given the most place (58.37%), while others are given less place. The reason for this situation is that most of the umbrella values determined in the Virtue-Value-Action Framework (e.g., family integrity, responsibility, justice, honesty) are social values (MEB, 2024c). Again, according to research findings, religious values are only given place in the 6th and 7th grade levels of the program. It can be said that this situation is due to the course content. For example, the subject of “Changes in the Social and Cultural Lives of Turks with the Acceptance of Islam” in the 6th grade course content is not included in the other sub-grades (MEB, 2024a). According to the research results, it can be recommended that values be given more place in the 7th grade level of the

curriculum. On the other hand, in order to ensure the holistic approach of the program in the formation of students' value systems, it may be recommended to include modesty and patience, which are among the umbrella values in the Virtue-Value-Action Framework, in the curriculum. It may also be recommended to examine the curriculum of other courses within the scope of the Virtue-Value-Action Framework.

Yazar Katkıları: Bu çalışma tek yazarlı olarak yürütüldüğünden yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması: Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyduğumu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapmadığımı beyan ederim. Aynı zamanda tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve veriler 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndan elde edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışma TR Dizin kriterlerine göre “insan katılımcıları içeren bir araştırma” olmadığı için etik kurul izni alınmamıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmada yazma yardımı için yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Acat, M. B., & Aslan, M. (2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1461-1474.
- Bailey, K. (2008). *Methods of social research* (4th Ed.). The Free Press.
- Balcı, A., & Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.
- Bazarkulov, S. (2008). *Değer öğretimi ve dinden öğrenme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Blennow, K., & Olson, M. (2023). Students' narrative action in social science teaching in Swedish upper secondary school: Limitations and openings. *Acta Didactica Norden*, 17(2), 1-24.
- Carter, J. D. (2017). *Increasing significance of social studies: A multi-dimensional contextual analysis of social studies engagement and achievement during high school*. (Doctoral dissertation, Temple University). ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and Research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications
- Çoban, O., & Akşit, İ. (2005). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505.
- Çopur, A., & Seyhan, C. (2022). 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının sarmal programlama modeline uygunluğunun kazanım düzeyinde incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 722-740.
- Demirel, Ö. (2008). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.

- Evin, İ., & Kafadar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 293-304.
- Garwood, J. D., McKenna, J. W., Roberts, G. J., Ciullo, S., & Shin, M. (2021). Social studies content knowledge interventions for students with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Behavior modification*, 45(1), 147-176.
- Gömleksiz, M. N., & Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar: Ahlâk Psikolojisi, Ahlâki Değerler ve Ahlâki Gelişme*: Ötüken Yayınları.
- Güven, S. (2013). İlköğretim ders programlarının öğrenciye kazandırılması hedeflenen değerler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 355-374.
- Izgar, G. (2024). Değerler eğitimi bağlamında 2024 hayat bilgisi dersi öğretim programı. İçinde H. Bülbul ve F. Kayalar (Ed.'ler.), *Teori ve uygulamada eğitim bilimleri* s. 82-94). Duvar Yayınları.
- İlter, İ. (2020). Değerin tanımı ve değer sınıflandırmaları. İçinde G. Izgar & B. Dilmaç (Ed.'ler.), *Değer eğitimi kavram, ilke ve yaklaşımlar* (s. 33-64). Pegem Akademi.
- Kalaycı, N., & Baysal, S. B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017-2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 106-129.
- Kandırılmaz, M., Üredi, P., Doğan, E., & İlaslan, B. B. (2023). Farklı ülkelerin öğretim programlarının içerik boyutunun incelenmesi: Yeni bir içerik çerçevesi önerisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1742-1765.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Mathé, N. E. H., & Elstad, E. (2020). Exploring students' effort in social studies. *Nordidactica*, 1, 65-87.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010). *İlk ders genelgesi* (Genelge No: 2010/53). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=1>
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- MEB. (2024a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/sosyal-bilgiler-dersi>
- MEB. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- MEB. (2024c). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi*. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi>
- National Council for the Social Studies (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. NCSS.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Resmî Gazete. (1973, 24 Haziran). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. (Kanun No: 1739). <https://mevzuat.meb.gov.tr/>
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. The Free Press.
- Ross, E. W. (Ed.). (2014). *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*. State University of New York Press.

- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol 25, pp. 1-65). Academic Press.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin öz saygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ülken, H.Z. (2001). *Eğitim felsefesi*. (2. Baskı). Ülken Yayınları.
- Winter, P. A., Newton, R. M., & Kirkpatrick, R. L. (1998). The influence of work values on teacher selection decisions: The effects of principal values, teacher values, and principal–teacher value interactions. *Teaching and Teacher Education*, 14(4), 385-400.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Bazı Ülkelerin Eğitim Modelleri ile Liderlik ve Sürdürülebilir Okuryazarlık Bağlamında Karşılaştırılması

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Meltem ALTUNDAĞ¹, Ceyhun KAVRAYICI²

1 Doktora Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir, TR, meltemaltundag@gmail.com, ORCID :0009-0005-6522-0295

2 Doçent Doktor, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir, TR, ceyhunkavrayici@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8878-6102

Gönderilme Tarihi: 29.05.2025

Kabul Tarihi: 18.12.2025

DOI: 10.37669/milliegitim.1709973

Atıf: “Altundağ, M., & Kavrayıcı, C., (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bazı ülkelerin eğitim modelleri ile liderlik ve sürdürülebilir okuryazarlık bağlamında karşılaştırılması, *Millî Eğitim*, 54(1), 1207-1250. DOI: 10.37669/milliegitim.1709973”

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında tanıtılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni (TYMM), sürdürülebilir okuryazarlık ve eğitim liderliği bağlamında incelemek; Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) başarıları ve sürdürülebilir kalkınma endekslerinde öne çıkan Finlandiya, İsveç, Japonya, Hollanda ve Singapur'un eğitim sistemleriyle karşılaştırmalı olarak analiz etmektir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmış; ülkelerin resmî eğitim politika belgeleri, ulusal ve uluslararası raporlar ile akademik kaynaklar sistematik olarak incelenmiştir. Bulgulara göre TYMM'nin çevresel, toplumsal ve etik temellere dayanan bütüncül bir okuryazarlık yaklaşımı benimsediğini ortaya koymaktadır. Model, öğrencilerin yalnızca bilgiyle değil; aynı zamanda sorumluluk ve etik değerlerle donatılmasını hedeflemektedir. Ancak liderlik boyutunda kurumsallaşmış, izlenebilir ve sürdürülebilir bir yapı henüz yeterince geliştirilmemiştir. Bu bağlamda Singapur'un sistematik ve veri temelli liderlik modeli, Finlandiya ve İsveç'in dağıtılmış ve katılımcı liderlik yaklaşımları Türkiye için örnek teşkil edebilecek niteliktedir. Karşılaştırmalı analizler sonucunda, TYMM'nin güçlü kuramsal altyapısına karşın uygulama düzeyinde sürdürülebilir liderlik açısından gelişime açık alanlar bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda modelin sahadaki uygulanabilirliğinin artırılması için okul yöneticilerine yönelik sürdürülebilir kalkınma temelli görev tanımları, performans ölçütleri ve liderlik kapasitesi geliştirme stratejilerinin hayata geçirilmesi önerilmektedir. Çalışma, Türkiye'nin eğitim politikalarına küresel sürdürülebilirlik hedefleri doğrultusunda katkı sağlayabilecek özgün bir perspektif sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sürdürülebilir okuryazarlık, eğitim liderliği

Comparison of the Century of Türkiye Education Model with the Educational Models of Some Countries in the Context of Leadership and Sustainable Literacy

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The purpose of this study is to theCentury of Türkiye Education Model, which was introduced by the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye in 2024, in the context of sustainable literacy and educational leadership, and comparatively analyzes it with the education systems of Finland, Sweden, Japan, the Netherlands and Singapore, which stand out in PISA achievements and sustainable development indices. In the study, document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used; official education policy documents of the countries, national and international reports and academic sources were systematically analyzed. The results of the study reveal that the Century of Türkiye Education Model adopts a holistic literacy approach based on environmental, social and ethical foundations. The model aims to equip students not only with knowledge but also with responsibility and ethical values. However, an institutionalized, traceable and sustainable structure in the leadership dimension has not yet been sufficiently developed. In this context, Singapore's systematic and data-driven leadership model and the distributed and participatory leadership approaches of Finland and Sweden can serve as examples for Türkiye. The comparative analysis reveals that despite the strong theoretical background of the Century of Türkiye Education Model, there is room for improvement in terms of sustainable leadership at the implementation level. Accordingly, it is recommended that sustainable development-based job descriptions, performance criteria, and leadership capacity development strategies for school administrators should be implemented to increase the applicability of the model in the field. The study offers a unique perspective that can contribute to Türkiye's education policies in line with global sustainability goals.

Keywords: *the Century of Türkiye Education Model, sustainable literacy, educational leadership*

Giriş

Değişim, insanlık tarihi boyunca kaçınılmaz bir gerçeklik olarak varlığını sürdürmüş; yalnızca doğa ya da insan davranışlarıyla sınırlı kalmayıp toplumsal yapılar, kültürel değerler ve özellikle eğitim sistemleri üzerinde derin etkiler yaratmıştır. Toplumsal koşulların dönüşümü, bireylerin eğitimden ve okullardan beklentilerini de yeniden şekillendirmiştir. 20. yüzyılın başlarında sanayi toplumunun ihtiyaçlarına cevap veren eğitim sistemleri, bireyleri iş gücüne hazırlamayı temel amaç edinirken; bilgi çağında bilgiyi yönetebilen, sürdürülebilir ekonomiye yön verebilen, eleştirel düşünebilen ve küresel düzeyde rekabet edebilen bireylerin yetiştirilmesi öncelik kazanmıştır. Bu doğrultuda eğitim sistemlerinin ülkelerin sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

21. yüzyılda ekonomik büyümeyi doğaya zarar vermeden sürdürülebilir kılmak, istihdam yaratmak ve uzun vadeli dengeli bir ekonomik yapı oluşturmak; yeni nesillerin bu perspektifle eğitilmesini gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte kaynakların tükenmesi, artan nüfus ve iklim değişikliği, tüm insanları sürdürülebilirlik ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarını koruma konusunda düşünmeye mecbur bırakmaktadır (Yalçın, 2022). Eğitim, bu bağlamda değişimin temel dinamiği olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanında United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü), UNESCO’nun (2020) Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim: Bir Yol Haritası adlı raporunda, eğitimin 2020-2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesindeki rolü vurgulanmakta ve tüm eğitim süreçlerinin bu amaçlara hizmet edecek biçimde yeniden yönlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Özer (2021), eğitim sistemlerinin yalnızca politika değişikliklerinden değil, aynı zamanda sosyal ve ekonomik çevre koşullarından da etkilendiğini belirtmektedir. Demirel (2007) ise eğitim süreçlerinin yaşam boyu devam edebilmesi için kurumların yenilikçi yaklaşımları benimsemesinin zorunlu olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle ülkeler küresel dinamiklere uyum sağlamak için eğitim sistemlerini yeniden gözden geçirirken, kurumlar da artan beklenti ve sorumluluklar karşısında dönüşüm süreçlerine girmektedir (Kubow & Fossum, 2007). Bu dönüşümlerin merkezinde olan sürdürülebilir eğitim anlayışını daha iyi anlamak için öncelikle sürdürülebilirlik kavramını tam olarak anlamak gerekmektedir.

Sürdürülebilirlik, en yalın hâliyle bugünün ihtiyaçlarını karşılarken gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama imkânlarını tehlikeye atmamak olarak tanımlanır (WCED, 1987). Yani sürdürülebilirlik yalnızca şimdiki değil, aynı zamanda yarını da düşünerek hareket etme sorumluluğunu ifade etmektedir. Bu anlayış doğrultusunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bütüncül bir eğitim yaklaşımı benimseyerek bireyin tüm gelişim alanlarını kapsayan, değerlerle anlam kazandırılmış bir eğitim modeli ortaya koymaktadır. 26 Nisan 2024’te tanıtılan model, “Köklerden Geleceğe Eğitim” felsefesiyle şekillendirilmiş; eğitimi herkesin hayat boyu erişim hakkı olarak tanımlamış ve fırsat eşitliği temelinde dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesini amaçlamıştır. Bununla birlikte model, bireylerin doğaya karşı sorumluluk bilinci geliştirmesini de öncelikli hedefleri arasına almıştır (MEB, 2024a). Millî Eğitim Bakanlığı, 2024 yılında bu doğrultuda “sürdürülebilir okuryazarlık” kavramını merkeze

olarak, bireylerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarını sürdürülebilir bir gelecek perspektifiyle geliştirmeyi hedeflemiştir. Ancak bu hedeflerin başarıyla hayata geçirilebilmesi, güçlü ve dönüştürücü bir liderlik anlayışının varlığına bağlıdır. Sürdürülebilir eğitim liderliği, yalnızca okul ölçeğinde yönetsel uygulamaları değil, aynı zamanda eğitim sisteminin bütüncül dönüşümünü destekleyen stratejik yapı taşlarını da kapsamaktadır. Nitekim Couch ve Towne (2018), eğitimde en temel ihtiyacın sistemin işleyişini dönüştürmek ve güncellemek olduğunu; böylece öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve toplum arasındaki bağların güçlendirilebileceğini belirtmektedir.

Bu çerçevede çalışmanın önemi, TYMM'nin sürdürülebilirlik odağını güçlendirebilecek somut politika ve uygulama mekanizmalarını görünür kılması açısından daha da belirginleşmektedir. Araştırmanın karşılaştırmalı yapısı, sürdürülebilir okuryazarlığın öğretim programlarına nasıl entegre edilebileceği, okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik uygulamalarını hangi yönetim stilleri üzerinden güçlendirebileceği ve politika yapıcılarının program geliştirme, izleme-değerlendirme ve kapasite geliştirme alanlarında hangi adımları önceliklendirebileceği konusunda uygulanabilir öneriler sunmaktadır. Bulguların, okul yöneticileri için örgütsel dönüşüm ve liderlik stratejilerine, yerel ve ulusal politika yapıcılar için ise sürdürülebilirlik hedeflerinin yönetim düzeyinde nasıl desteklenebileceğine dair somut katkılar sağlaması beklenmektedir. Ayrıca literatürde karşılaştırmalı sürdürülebilir okuryazarlık ve sürdürülebilir eğitim liderliği kesişiminde sınırlı çalışma bulunması, bu araştırmanın hem kuramsal bir boşluğu doldurmasını hem de TYMM'nin sürdürülebilirlik boyutuna özgün bir perspektif sunmasını mümkün kılmaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Sürdürülebilirlik Kavramının Gelişimi ve Eğitime Yansımaları

Sürdürülebilirlik kavramı ilk kez Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından 1987'de yayımlanan Brundtland Raporu'nda ortaya atılmıştır (WCED, 1987). Avrupa Birliği de 2001 yılında kabul ettiği Göteborg Raporu ile sürdürülebilirliği üç boyutlu bir yapı olarak ele almış; çevresel, ekonomik ve sosyal parametreleri sürdürülebilir kalkınmanın ana eksenleri olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda çevresel boyut, doğal kaynakların korunması ve ekosistem dengesinin sürdürülmesini; ekonomik boyut, kaynakların verimli kullanımı ve uzun vadeli kalkınmayı; sosyal boyut ise eşitlik, adalet ve toplumsal refahı ifade etmektedir.

(Tanrıverdi, 2009). Dolayısıyla sürdürülebilirlik, yalnızca çevreyi koruma anlayışıyla sınırlı kalmayan; ekonomik, çevresel ve sosyal parametreleri bütüncül bir biçimde ele alan küresel bir yaklaşımı temsil etmektedir.

Sürdürülebilirlik, örgütlerin çevreyle etkileşim biçimlerini açıklayan çeşitli kuramsal yaklaşımlarla temellendirilir. Bu yaklaşımlar kısaca şu şekilde ifade edilebilir:

- **Sistem Yaklaşımı:** Bertalanffy'nin (1950) ortaya koyduğu bu yaklaşım, örgütleri çevreyle sürekli etkileşim hâlinde olan açık sistemler olarak görür (Johnson vd., 1964). Eğitim kurumları da bu dinamik yapının bir parçasıdır.
- **Kaynak Bağımlılığı Yaklaşımı:** Pfeffer ve Salancik'e (1978) göre örgütler, dış çevreden sağladıkları kaynaklara bağımlıdır. Bu durum, sürdürülebilir kalkınma için çevresel, sosyal ve ekonomik kaynaklara dengeli erişimi gerektirir.
- **Kurumsallık Yaklaşımı:** Meyer ve Rowan (1977), örgütlerin yalnızca verimlilik değil, toplumsal meşruiyet beklentilerine de uyum göstermesi gerektiğini vurgular. Sürdürülebilirlik, bu kültürel uyumla güçlenir.
- **Paydaş Kuramı:** Baron (2000) ve Daft ve diğerleri (2007), örgütlerin tüm paydaşlarını sürece dâhil etmesinin uzun vadeli sürdürülebilirliği desteklediğini belirtir.

Sürdürülebilirlik, yalnızca çevresel korumayı değil; ekonomik etkinlik, sosyal adalet, kültürel meşruiyet ve paydaş katılımını birlikte ele alan çok boyutlu bir kavramdır. Sürdürülebilirliğin gerçekleştirilmesindeki asıl önemli unsur ise ekonomik ve çevresel sürdürülebilirliği belirleyecek olan sosyal parametredir. Sosyal sürdürülebilirlik, bireylerin şimdiki ve gelecekteki yaşam kalitesiyle doğrudan ilişkilidir (Baldwin & King, 2018). Bu bağlamda Chui (2003, s. 245) sosyal sürdürülebilirliği, “şimdiki ve gelecekteki nesillerin refah düzeylerinin korunması ve iyileştirilmesi” olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, sosyal sürdürülebilirliğin eğitim yoluyla güçlendirilmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Nitekim eğitim, sosyal sürdürülebilirliği destekleyen değer, tutum ve davranışların kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayarak bu yapının sürekliliğini mümkün kılmaktadır. Eğitimde sürdürülebilirlik, bu bütüncül anlayışla bireylerin, kurumların ve toplumların geleceğe karşı etik ve sorumlu bir bilinç geliştirmesini hedefleyen dinamik bir süreçtir. Eğitim alanında sürdürülebilirlik, bireylerin

bu üç boyutu anlayarak bilinçli kararlar alabilmelerini ve gelecek kuşaklara karşı sorumluluk bilinci geliştirmelerini sağlayan temel bir paradigma olarak görülmektedir (UNESCO, 2020). Bireylerin bu paradigmayı içselleştirmeleri, sürdürülebilir ve sürdürülemez süreçleri ayırt ederek ilgili sorunlara akılcı çözümler geliştirme becerisini kazanmalarını sağlar. Bu beceri, sürdürülebilirlik okuryazarlığı olarak adlandırılmaktadır.

Sürdürülebilir Okuryazarlık

Okuryazarlık, yalnızca okuma ve yazma becerisine sahip olmayı değil, aynı zamanda belirli bir alanda bilgi, beceri ve yeterlik geliştirmeyi ifade etmektedir (McBride vd., 2013). Güncel anlamıyla okuryazarlık; bireylerin olgular arasında nedensel ilişkiler kurabilme, problem çözebilme ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılabilmek yetkinliğini içerir (Michaels & O'Connor, 1990; UNESCO, 2004). 1980'li yıllardan itibaren çevre eğitimi, sürdürülebilirlik ekseninde yeniden şekillenmiş ve bu dönüşümle birlikte çevre okuryazarlığı, sürdürülebilir okuryazarlık kavramına evrilmiştir (Erdoğan, 2009; Özdemir, 2022).

Sürdürülebilir okuryazarlık, bireylerin sürdürülebilirlik konularında yalnızca bilgi sahibi olmasını değil, bu bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirip yaşamlarına uygulamalarını hedefleyen bütüncül bir yeterlik alanıdır. Bu kavram; çevresel, ekonomik ve sosyal boyutlarıyla bilinçli karar alma, etik sorumluluk geliştirme ve aktif yurttaşlık davranışlarını desteklemektedir (Häggström & Schmidt, 2020; Okyay vd., 2022). Sterling (2011), sürdürülebilirlik okuryazarlığını eğitimin temel paradigmasını dönüştüren bir süreç olarak tanımlar; bilgi aktarımının ötesine geçerek bireylerin değer sistemlerini ve dünya görüşlerini yeniden şekillendirmeyi amaçladığını belirtir. Benzer biçimde Wiek, vd. (2011), sürdürülebilirlik için gerekli temel yeterlikleri; sistemsel düşünme, öngörü, normatif düşünme, stratejik eylem ve iş birliği olarak tanımlayarak sürdürülebilir okuryazarlığın toplumsal bir dönüşüm kapasitesi taşıdığını vurgulamaktadır. Bu yönüyle sürdürülebilir okuryazarlık, bilginin edinilmesinden çok daha fazlasını; düşünme, değer oluşturma ve eyleme geçme boyutlarını içeren bir öğrenme sürecidir. Roth'a (1992) göre ise sürdürülebilir okuryazarlık, bireylerin çevre ve insan etkileşimini kavrama biçimlerine göre nominal, fonksiyonel ve operasyonel olmak üzere üç düzeyde ele alınmaktadır. Nominal okuryazarlık, bireyin doğal süreçlere ve insanın doğa üzerindeki etkilerine ilişkin sınırlı farkındalık

ve yüzeysel bilgiye sahip olma durumunu ifade eder. Bu düzeyde çevresel farkındalık vardır ancak bilgi parçalı ve davranışa dönüşmemiştir. Fonksiyonel okuryazarlık, bireyin ekolojik süreçleri daha bütüncül biçimde anlaması, insan-doğa etkileşimlerine yönelik geniş bir kavrayış geliştirmesi ve çevresel sorunlara ilişkin temel bilgi birikimini kullanabilmesiyle olanaklı hâle gelmektedir. Eylemsel okuryazarlık ise sürdürülebilirlik ilkelerinin yalnızca bilinmesinden öteye geçerek bu bilgilerin tutum, değer ve davranışlara yansıtıldığı düzeyi temsil eder. Bu aşamada birey, çevre dostu bir yaşam tarzı benimser ve sürdürülebilir eylemleri bilinçli biçimde sürdürür.

Bu üç düzey, bir gelişim sürecinin aşamaları olarak düşünülebilir. Başlangıçta farkındalık ve ilgi ile başlayan bu süreç, anlamlandırma, içselleştirme ve davranışa dönüştürme aşamalarıyla olgunlaşır. Bu yönüyle Roth'un (1992) modeli, Hungerford ve Volk'un geliştirdiği bilgi-tutum (farkındalık)-eylem örüntüsüne dayalı davranış değişimi modeliyle paralellik göstermektedir. Her iki yaklaşım da sürdürülebilir okuryazarlığın yalnızca bilişsel bir süreç değil, aynı zamanda duyuşsal ve eylemsel boyutları olan bütüncül bir öğrenme ve dönüşüm süreci olduğunu vurgulamaktadır. Fullan'a (2005) göre bu dönüşüm, büyük ölçekli eğitim reformlarının sürdürülebilirliğini sağlayacak sistematik stratejiler geliştirmeyi gerektirir. Okulların bu yönde dönüşmesiyle birlikte, okul yöneticilerinin rolü de değişmekte; yöneticiler sürdürülebilir yaşam becerilerini ve çevresel farkındalığı kurumsal kültüre entegre eden öncü liderler hâline gelmektedir.

Okul Yöneticisinin Değişen Rolü: Eğitimde Sürdürülebilir Liderlik

“Sürdürülebilir liderlik” kavramı akademik literatürde, “Herkes için öğrenmeyi koruyan, geliştiren, yaygınlaştıran ve kalıcı hâle getiren; aynı zamanda insan ya da finansal kaynakları gereksiz yere tüketmeyen ve çevresine zarar vermeyen hatta geliştiren bir liderlik biçimidir.” tanımıyla ortaya atılmıştır (Hargreaves & Fink, 2006). Sürdürülebilir liderlik, hem bugünün hem de geleceğin kuşakları için kalıcı değer üretmeyi amaçlayan özgün bir liderlik yaklaşımıdır. Bu yaklaşım çevresel, ekonomik ve sosyal hedefler arasında denge kurmayı; aynı zamanda örgütlerin sürekli gelişim ve sürdürülebilir büyüme kapasitesini artırmayı hedefler (Maguate, 2024). Bu liderlik felsefesi, örgütleri geleneksel kontrolcü liderlik anlayışından uzaklaştırarak daha ilişkisel, katılımcı ve iş birliğine dayalı yaklaşımlara yönlendirir; bu da daha ilerici ve sürdürülebilir

bir büyüme sağlar (Gerard vd., 2017). Sürdürülebilir liderlik, dönüşümcü, hizmetkâr, otantik ve etik liderlik yaklaşımlarıyla benzer bazı özellikler taşır; ancak bu modellerin ötesine geçer. Çünkü sürdürülebilir liderlik yalnızca bireysel gelişimi ya da örgütsel verimliliği değil; aynı zamanda çevresel duyarlılık, sosyal adalet, eşitlik ve uzun vadeli yaşanabilirlik ilkelerini de benimser. Ayrıca diğer önemli bir fark ise tek bir lidere bağlı olmayan, lider değişse bile devam edebilen sistemsal bir sürdürülebilirlik kültürü oluşturmastır (Maguate, 2024). Liderlikte sürdürülebilirlik; sosyal, ekonomik ve çevresel hedeflere ulaşmak için kaynakların bilinçli biçimde dağıtılmasıyla tüm paydaşlar için değer yaratmayı içerir (Tordera vd., 2020).

Eğitimde sürdürülebilir liderlik ise bir eğitim kurumunun uzun dönemdeki başarısını sağlayacak yapıcı yönetim anlayışıdır. Bottery (2004), sürdürülebilir liderliği küresel değerlerle yerel etik sorumlulukların dengelenmesi gereken bir süreç olarak tanımlar. Eğitim liderlerinin, küresel baskılara karşı kendi değer sistemlerini korurken etik ve toplumsal hassasiyetlerini sürdürülebilir şekilde yönetmesi gerektiğini vurgular. Hargreaves ve Fink (2006) da sürdürülebilir liderliği, yenilik yaparken kurumun temel değerlerini ve birikimini korumaya odaklanan bir vizyon olarak açıklar. Bu anlayışta lider, dönüşümü yönlendirirken okul toplumunun ortak değerlerine sahip çıkarak yenilikleri kalıcı kılmayı hedefler. Okullarda sürdürülebilir liderlik, öğretmenler ile yöneticilerin iş birliği içinde sürekli öğrenmeyi sürdürmeleri, dağıtılmış liderliği benimsemeleri ve yenilikçi pedagojik uygulamaları ortak bir ahlaki amaç doğrultusunda hayata geçirmeleriyle ortaya çıkar (Conway, 2015; Cook, 2014). Sürdürülebilir liderler, öğretmenler arasında bilgi paylaşımını ve ortak üretimi destekleyen mekanizmalar oluştururlar. Bu mekanizmalar; meslektaş gözlemi, ortak ders planlama, profesyonel öğrenme toplulukları, akran koçluğu, yansıtıcı uygulamalar ve ortak araştırma projeleri gibi faaliyetleri içerebilir (Yaakob vd., 2020). Literatürde, sürdürülebilir liderlik uygulamalarının sürdürülebilir gelişimi teşvik eden beş temel liderlik boyutunu kapsadığı belirtilmektedir: Bu beşli sınıflandırma Elkaleh, vd., (2025) tarafından geliştirilen Eğitim Bağlamında Sürdürülebilir Liderlik Modeli'ne (Sustainable Leadership in Educational Context) dayanmaktadır. Bu model kavramsal olarak Aung vd. çalışmalarına dayanarak yapılandırılmıştır (akt., Çiçeklioğlu, 2022).

Bunlar:

- **İş Birliğine Dayalı Uygulamalar:** Sürdürülebilir liderlik; öğretmenlerin bilgi paylaşımı, ortak ders planlama ve pedagojik yenilikleri desteklediği iş birliğine dayalı öğretim süreçlerini teşvik etmektedir. Okul yöneticileri, profesyonel öğrenme toplulukları kurarak, dijital paylaşım platformları oluşturup akran gözlemi veya eş öğretim gibi uygulamalarla bu iş birliğini kurumsallaştırabilmektedirler.
- **Öğretimsel Liderlik:** Eğitim liderlerinin öğretim kalitesini şekillendirme ve geliştirme süreçlerindeki aktif rolünü ifade etmektedir. Etkili öğretimsel liderlik, sürdürülebilirlik değerlerinin müfredata entegrasyonunu, yenilikçi uygulamaların teşvik edilmesini ve sürekli öğrenmenin desteklenmesini içermektedir.
- **Okul Kültürü:** Sürdürülebilir okul kültürü, güven, dayanışma ve toplumsal sorumluluk ilkelerine dayanmaktadır. Liderler, sürdürülebilirlik vizyonlarını okulun paylaşılan değerleriyle uyumlu hâle getirerek öğrenme topluluklarında olumlu iklim yaratmaktadır.
- **Dağıtılmış Liderlik:** Liderlik sorumluluklarının ve karar alma süreçlerinin okul üyeleri arasında paylaşılmasını öngörmektedir. Bu yaklaşım öğretmen yetkilendirmesi, şeffaf iletişim ve gönüllülük esaslı sorumluluk paylaşımıyla sürdürülebilir büyümeyi desteklemektedir.
- **Mesleki Gelişim:** Eğitimcilerin sürekli öğrenme ve yenilikçi pedagojiler geliştirme sürecine aktif katılımını ifade etmektedir. Etkili mesleki gelişim; öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre tasarlanmalı, sorgulamaya dayalı öğrenme, problem çözme ve yansıtıcı öğretim yaklaşımlarını içermesi gerekmektedir.

Sonuç olarak sürdürülebilir liderlik, öğrenmeyi derinleştiren, liderliğin paylaşımını teşvik eden ve değişimi uzun vadede sürdürülebilir kılarak insanlara, çevreye ve değer sistemlerine zarar vermemeye özen gösteren bütüncül bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım doğrultusunda çalışmamız sürdürülebilirlik, sürdürülebilir okuryazarlık ve sürdürülebilir liderlik parametreleri çerçevesinde detaylandırılarak ele alınacaktır. Bu parametreler, Finlandiya, İsveç, Japonya, Hollanda ve Singapur'un eğitim sistemlerinin incelenerek, TYMM'nin hedefleri ile benzerlik ve farklılıkların belirlenmesinin, daha bilimsel ve anlaşılır olmasını sağlayacaktır. Çalışmamızda bu ülkelerin seçilmesinin temel gerekçesi, söz

konusu ülkelerin hem sürdürülebilir kalkınma hedeflerinde uzun süredir üst sıralarda yer almaları hem de Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) (2023) yayımladığı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2022 sonuçlarına göre okuma, matematik ve fen alanlarında OECD ortalamasının oldukça üzerinde başarı göstermeleridir. Benzer şekilde Sachs ve arkadaşlarının (2023) hazırladığı Sürdürülebilir Kalkınma Raporu'na göre Finlandiya, İsveç ve Hollanda küresel ölçekte sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşma konusunda ilk sıralarda yer alırken; Japonya ve Singapur özellikle sürdürülebilir eğitim politikaları ve çevresel sorumluluk stratejileriyle öne çıkmaktadır.

Bu durum, Türkiye bağlamında özellikle sürdürülebilir okuryazarlık ve liderlik alanlarında karşılaşılan mevcut güçlüklerin daha iyi anlaşılması açısından önemli bir karşılaştırma zemini sunmaktadır. Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de sürdürülebilirlik eğitiminin kapsamı ve pratiği konusunda büyük bir belirsizlik ve kargaşa yaşanmaktadır (Özdemir, 2025). Bu anlaşmazlıkların anlaşılır hâle getirilmesi, Türk eğitim sisteminde çevre eğitiminin klasik yaklaşımlarının ötesine geçerek öğrenciyi yalnızca pasif bir bilgi alıcısı değil, aynı zamanda aktif bir “çevre okuryazarı yurttaş” olarak yetiştirmeyi hedefleyen yaklaşımların geliştirilmesini gerektirmektedir (Özdemir, 2025). UNESCO'nun (2020) Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim Yol Haritası raporunda da vurgulandığı üzere, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için eğitimin tüm boyutlarının sürdürülebilirlik anlayışıyla yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Benzer şekilde OECD (2023) tarafından yayımlanan PISA raporları da sürdürülebilirlik ile eğitim programı entegrasyonu arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Lucerne Bildirgesi (Haubrich, vd., 2007) ise sürdürülebilirlik eğitiminin yalnızca çevre konularıyla sınırlı kalmaması gerektiğini, eğitim programının bütüncül bir anlayışla yeniden tasarlanmasını önermektedir. Sürdürülebilirlik eğitiminin kalıcı ve dönüştürücü etkiler yaratabilmesi, yalnızca eğitim programında entegrasyonla sınırlı değildir; aynı zamanda öğrenme süreçlerinin ve çıktıların sistematik biçimde izlenmesi ve değerlendirilmesine de bağlıdır (UNESCO, 2017; Wals, 2009). İzleme ve değerlendirme mekanizmaları, eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkararak sürekli iyileştirme için geri bildirim sağlamaktadır. Tilbury (2011), sürdürülebilirlik eğitiminin başarısının yalnızca bilgi aktarımıyla değil; öğrenenlerin davranış, değer ve tutumlarında yaratılan değişim üzerinden ölçülmesi

gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin sürdürülebilirlik okuryazarlığını geliştirmeye yönelik destek mekanizmalarının sınırlı oluşu ve sürdürülebilir liderliğe ilişkin bilgi ve uygulama birikiminin henüz gelişmekte olması, alandaki ihtiyaçları daha da görünür kılmaktadır. Nitekim sürdürülebilir liderlik olgusuna yönelik ilginin Türkiye’de yürütülen eğitim araştırmalarında özellikle 2020 yılı itibarıyla hızla arttığı görülmekte; bu nedenle konuya ilişkin yalnızca son birkaç yılda yapılmış sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Denkci & Aksu, 2022). Bu durum karşılaştırmalı analiz ihtiyacını güçlendirmektedir.

Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, TYMM kapsamında geliştirilen sürdürülebilir okuryazarlık ve liderlik yaklaşımlarını, söz konusu ülkelerin eğitim politikalarıyla karşılaştırmalı olarak analiz etmektir. Arastaman’ın (2017) vurguladığı üzere, karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yerel deneyimlerin yanı sıra küresel sorunların anlaşılmasına da katkı sağlayarak araştırmacılara yeni perspektifler sunmaktadır. Böylece elde edilecek bulguların, seçilen ülkelerin stratejileri üzerinden Türkiye için karşılaştırmalı bir bakış açısı sağlaması, benzerlik ve farklılıklar doğrultusunda öneriler sunması TYMM’nin kuramsal ve pratik açıdan güçlendirilmesine katkı yapması beklenmektedir.

Araştırma Sorusu: TYMM kapsamında geliştirdiği sürdürülebilirlik yaklaşımı, eğitim liderliği bağlamında Hollanda, İsveç, Japonya, Finlandiya ve Singapur’un politika belgeleri ile karşılaştırıldığında ne tür benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir?

Alt Sorular:

1. Seçilmiş ülkeler ile TYMM’de sürdürülebilir okuryazarlık nasıl yapılandırılmıştır?
2. Seçilmiş ülkeler ile TYMM’de sürdürülebilir eğitim liderliği nasıl tanımlanmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi tekniği ile yürütülmüştür. Doküman analizi, yazılı belgelerin sistematik bir biçimde incelenmesini ve yorumlanmasını içeren, özellikle tarihsel ve karşılaştırmalı çalışmalar için uygun bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Corbin ve Strauss’a (2008) göre bu yöntem, araştırmacının belgeler aracılığıyla belirli

olgular hakkında anlam üretmesini, derinlemesine bir anlayış geliştirmesini ve ampirik bilgi oluşturmalarını sağlar. Bu çalışma bağlamında yöntem, sürdürülebilir okuryazarlık ve liderlik kavramlarını, TYMM ve seçilen ülkelerin politika belgeleri temelinde karşılaştırmalı olarak analiz etmek amacıyla tercih edilmiştir.

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri seti; Finlandiya, İsveç, Japonya, Hollanda ve Singapur'a ilişkin 2010 sonrası yayımlanmış resmî politika belgeleri, müfredat dokümanları ve uluslararası kuruluş raporlarının doküman analizi yoluyla incelenmiştir. 2010 yılı ve sonrasında yayımlanmış araştırmaların seçilmesinin nedeni, sürdürülebilirlik ve eğitim ilişkisine yönelik güncel politika çerçevelerinin özellikle bu tarihten itibaren belirginleşmesidir. UNESCO'nun sürdürülebilir kalkınma odaklı eğitim vizyonu 2010 sonrası raporlarla sistematikleşmiş (UNESCO, 2014; UNESCO, 2020), OECD'nin eğitimde sürdürülebilirlik ve yeterlilik alanlarına yönelik göstergeleri de bu dönemde güncellenmiştir (OECD, 2019). Bu nedenle 2010 sonrası literatür, hem kavramsal gelişmeleri hem de ülkelerin eğitim politikalarındaki güncel dönüşümleri daha doğru yansıttığı için çalışmanın amacıyla daha uyumludur.

Araştırmada kullanılan resmî belgeler; Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı'nın temel müfredat ve sürdürülebilirlik destek materyalleri (Finnish National Agency for Education, (EDUFI), (2016; 2021) ile Global Environmental Education Partnership incelenmiştir. Ülke profillerinden; İsveç için Skolverket'in güncel öğretim programından (Skolverket, 2022); Japonya için MEXT'in Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (Education for Sustainable Development[EDS]) uygulama planları ve rehberlerinden (MEXT, 2021); Singapur için Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Learn for Life, karakter ve vatandaşlık eğitimi çerçeveleri, Eco-Stewardship Programme belgeleri ve Green Plan 2030 kapsamındaki sürdürülebilirlik konuşmalarından (Ministry of Education Singapore, 2021; 2022; Ministry of Sustainability and the Environment Singapore, 2021) elde edilmiştir. Hollanda'ya ilişkin veriler ise OECD'nin 2030 Eğitim Çerçevesi–Müfredat İçerik Analizi Raporu (OECD, 2020) aracılığıyla toplanmıştır.

Uluslararası düzeyde sürdürülebilirlik ve eğitim politikalarına ilişkin karşılaştırmalı veriler; UNESCO'nun ESD hedefleri, yol haritaları, çoklu okuryazarlık çerçeveleri, ASPnet (UNESCO Associated Schools Network),

(UNESCO'ya Bağlı Okullar Ağı) raporları ve bölgesel eğitim dönüşümü toplantı belgelerinden sağlanmıştır (UNESCO, 2004; 2017; 2020; 2022; 2024; UNESCO Türkiye Millî Komisyonu, 2015). Ayrıca Sürdürülebilir Kalkınma Raporları (Sachs vd., 2022; 2023) ülkelerin sürdürülebilirlik performans göstergelerini destekleyici veri olarak kullanılmıştır. Öğrenci öğrenme çıktıları ve performans göstergelerine ilişkin karşılaştırmalı veriler, OECD PISA 2022 sonuçları (OECD, 2023), küresel yetkinlik raporları (OECD, 2021) ve ülkelerin eğitim politika analizlerinden elde edilmiştir (OECD, 2020a; OECD, 2020b). Tüm belgeler içerik analizi tekniğiyle incelenmiş; sürdürülebilirlik, sürdürülebilir okuryazarlık ve sürdürülebilir liderlik parametreleri doğrultusunda kodlanarak karşılaştırmalı analiz için yapılandırılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen bu ülkeler, eğitim sistemleri ve sürdürülebilirlik yaklaşımları açısından TYMM ile karşılaştırılabilecek niteliktedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, ikincil veri kaynakları kullanılmıştır. Anket, görüşme ya da gözlem gibi birincil veri toplama araçlarına başvurulmamıştır. Kullanılan belgeler arasında şu kaynaklar yer almaktadır:

1. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) ait politika metinleri (MEB, 2024a; MEB, 2024b).
2. Seçilen ülkelerin ulusal eğitim programları, strateji belgeleri ve eğitim reformlarına ilişkin resmi dökümanları,
3. OECD, UNESCO ve benzeri uluslararası kuruluşların yayımladığı rapor ve kılavuzlar. Belgelerin seçiminde şu ölçütler dikkate alınmıştır:
 - a. 2010 yılı ve sonrasında yayımlanmış olmaları,
 - b. Sürdürülebilir okuryazarlık, sürdürülebilir eğitim ve eğitim liderliği temalarını içermeleri.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirlilik, Guba ve Lincoln'ın (1985) nitel araştırmalar için önerdiği doğruluk ilkeleri temelinde değerlendirilmiştir. İç tutarlılık ilkesine uygun olarak, çalışmada yalnızca resmî kurumlar (MEB, OECD, UNESCO) tarafından yayımlanmış güncel ve geçerli politika belgeleri kullanılmış; her ülkeye ait veriler özgün temalar altında ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Tutarlılık ilkesine uygun biçimde, veri analizi süreci betimsel ve tematik analiz teknikleri kullanılarak sistematik şekilde yürütülmüş; analiz süreci şeffaf bir biçimde raporlanmıştır. Aktarılabirlik kapsamında; Finlandiya, İsveç, Japonya, Hollanda ve Singapur'un seçimi; PISA başarıları ve sürdürülebilir kalkınma endekslerindeki konumlarına dayalı olarak gerekçelendirilmiş ve bağlam açıkça tanımlanmıştır. Doğrulanabilirlik için araştırmacı yorumlarının belgelerle doğrudan ilişkilendirilmesine özen gösterilmiş; elde edilen bulguların yorumu subjektif değil, kaynak temelli olacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın bilimsel güvenilirliğinin ve metodolojik sağlamlığının artırılması amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler iki temel nitel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Betimsel analiz: Veriler, araştırma soruları doğrultusunda yapılandırılmış temalara göre sınıflandırılmıştır. Her ülke için sürdürülebilir okuryazarlık ve liderlik politikaları ayrı ayrı özetlenmiştir. Tematik analiz: Ülke belgelerinde öne çıkan kavram, yaklaşım ve politikalar kodlanarak ortak temalar belirlenmiştir. Bu sayede benzerlikler ve farklılıklar sistematik biçimde ortaya konmuş, TYMM bu bağlamda karşılaştırmalı değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, TYMM'nin sürdürülebilir okuryazarlık ve eğitim liderliği boyutları, karşılaştırmalı eğitim yaklaşımı çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, Finlandiya, İsveç, Japonya, Hollanda ve Singapur'un eğitim sistemleri, sürdürülebilirlik ve liderlik politikaları açısından analiz edilmiş ve Türkiye modeliyle benzerlikler ile farklılıklar sistematik biçimde ortaya konmuştur.

Literatür taraması sonucunda belirlenen üç temel parametre (sürdürülebilirlik, sürdürülebilir okuryazarlık ve sürdürülebilir liderlik) her ülke başlığı altında ayrı ayrı incelenmiştir. Bulgular ise her ülke için önce sürdürülebilirlik ve okuryazarlık yapılarını, ardından ilgili eğitim liderliği uygulamalarını ele alacak şekilde yapılandırılmıştır. Böylece hem kuramsal yaklaşımlar hem de pratik politikalar arasında bütüncül ve karşılaştırmalı bir analiz yapılması amaçlanmıştır.

Türkiye: TYMM ile Bütüncül Liderlik

TYMM’de sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir okuryazarlık nasıl yapılandırılmıştır: Eğitim programlarında sürdürülebilirlik parametresine göre TYMM, sürdürülebilirliği öğretim programlarına bütüncül bir bileşen olarak entegre etmektedir. Programların temel değer çerçevesinde (erdem-değer-eylem) hazırlanması, bireyin hem manevi değerler hem evrensel insanî değerler bağlamında gelişmesini sağlamaktadır. Modelde “temizlik, duyarlılık, estetik, merhamet” gibi çevre duyarlılığına işaret eden değerler fiziksel çevre kategorisinde yer almaktadır (MEB, 2024a). Eğitim programlarında değerlerin bütüncül ve kaynaşık biçimde ele alınması, ahlaki ve erdemli insan yetiştirme hedefi doğrultusunda bireylerde sürdürülebilir yaşam bilincinin gelişimini desteklemektedir. Bu yaklaşım, Baldwin ve King’in (2018) sürdürülebilirlik boyutları arasında vurguladıkları ve bireylerin hem güncel hem de gelecekteki yaşam kalitelerini şekillendiren temel bir bileşen olarak gördükleri sosyal sürdürülebilirlik kavramıyla uyum göstermektedir. Bunun yanında “yaşanabilir çevre” gibi ifade edilen vizyon, eğitim öğretim sürecinde çevre bilinci ve sürdürülebilirlik bilincini şekillendirmeyi amaçlamaktadır. TYMM ortak metinde, bilişsel beceriler dizisi içinde “Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı”na özel bir yer ayrılmıştır. Sürdürülebilir okuryazarlık parametresine göre okuryazarlık becerileri çerçevesinde tanımlanan OB8 “Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı” başlığı altında öğrencinin sürdürülebilir kalkınma ve sistemleri kavraması hedeflenir. Örneğin OB8.1 “...Sürdürülebilirliği ve Sürdürülebilir Kalkınmayı Anlama” (OB8.1) ve OB8.2 “...Sürdürülebilir ve Sürdürülebilir Olmayan Sistemleri Anlama” gibi alt başlıklar bu kazanımlardandır. Ayrıca metin, sistem okuryazarlığı bileşeni olarak “Sistemlerin sürdürülebilirliği için çözüm önerilerini eyleme dönüştürme” sürecine vurgu yapar (süreç bileşeni OB8.8). Bu yapı, öğrencilere sürdürülebilir ve sürdürülemez süreçleri fark ettirme, sistemleri analiz ederek sürdürülebilir çözümler üretme yetisi kazandırmayı öngörür. Kısacası model, sürdürülebilir okuryazarlığı kavramsal beceriler çerçevesinde işleyerek, çevresel ve toplumsal konularda bilinçli kararlar almayı desteklemektedir. Bu yaklaşımla, TYMM’nin öğretim programları yalnızca bilgiyle değil “bilgi ile sorumluluk” ilişkisini gözetken beceriler bütününe içeren bir öğrenme deneyimi sunar. Bu bağlamda model, Roth’un (1992) ortaya koyduğu sürdürülebilir okuryazarlık düzeylerinden en üst basamak olan eylemsel okuryazarlık düzeyinde konumlanmaktadır. Bu düzey, sürdürülebilirlik ilkelerinin yalnızca bilinmesinin ötesine geçerek, edinilen

bilgilerin tutum, davranış ve değerlere yansıtıldığı bir farkındalık ve eylem alanını temsil etmektedir. TYMM, çok boyutlu bir okuryazarlık anlayışı benimsemektedir. Bilgi, dijital, kültür, vatandaşlık, sanat ve özellikle sürdürülebilirlik okuryazarlığı temelinde şekillenen bu yaklaşım; öğrencilerin çevresel farkındalık, toplumsal sorumluluk ve etik değerlerle donatılmasını hedeflemektedir. Aynı zamanda TYMM, klasik okuryazarlık tanımının ötesine geçerek “bütüncül okuryazarlık” yaklaşımını benimser. Bu kapsamda 9 temel okuryazarlık türü tanımlanır: “Bilgi Okuryazarlığı, Dijital Okuryazarlık, Finansal Okuryazarlık, Görsel Okuryazarlık, Kültür Okuryazarlığı, Vatandaşlık Okuryazarlığı, Veri Okuryazarlığı, Sanat Okuryazarlığı, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı”dır. Sürdürülebilirlik okuryazarlığı; çevreye duyarlı, sosyal sorumluluk bilinci gelişmiş bireylerin yetişmesini hedefler. Öğrencilere doğayı, doğal kaynakları ve toplumsal değerleri koruma bilinci kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu durum, yalnızca bireysel farkındalık düzeyinde kalmayıp aynı zamanda toplumsal sorumluluk ve eylem becerilerini de kapsamaktadır (MEB, 2024a). Bu bağlamda modelde yer alan sürdürülebilir okuryazarlık tanımı, Wiek ve arkadaşlarının (2011) ortaya koyduğu sürdürülebilirlik okuryazarlığı yeterliliklerinden normatif düşünme, stratejik eylem ve iş birliği ile sistemsel düşünme boyutlarını da içermektedir. TYMM’de yaşanabilir çevre hedefini erdemli birey yetiştirme vizyonunun merkezine yerleştirmiştir; modelin nihai hedefi “Huzurlu Aile ve Toplum” ile “Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsan” profilidir (MEB, 2024a).

TYMM’de sürdürülebilir eğitim liderliği nasıl tanımlanmaktadır: Sürdürülebilir liderlik parametresine göre TYMM’de eğitim liderliği, sadece yönetsel bir rol değil; değer temelli, erdemli bireyler yetiştiren bir öncülük olarak tanımlanır. Okul yöneticileri, “köklerden geleceğe” ilkesi doğrultusunda, toplumun ve kurumun değerlerini koruyarak gelişime öncülük etmesi beklenen ahlaki liderler olarak konumlanmaktadır (MEB, 2024b). Bu yaklaşım, Fullan’ın (2003) eğitim liderliğini yalnızca başarıya ulaşma süreci değil, aynı zamanda ahlaki bir misyon olarak tanımlamasıyla ve Hargreaves ile Fink’in (2006) sürdürülebilir liderliği, yenilikleri teşvik ederken kurumun temel değerlerini koruma vizyonu olarak açıklamalarıyla örtüşmektedir. Okul yöneticilerine bu eksende görev tanımları getirmiştir. Modelin “TYMM Okul Yöneticilerinin Roller ve Öğrenme-Öğretme Süreçlerini İzleme ve Değerlendirme Kılavuzu”na göre okul yöneticisi bir yandan TYMM’nin temel yaklaşımlarını ve değerlerini okula yansıtmaktan sorumludur (MEB, 2024b). Kılavuzda “Okul yöneticisi,

TYMM’de öngörülen eğitimin temel yaklaşımlarını ve değerlerini okul yönetimine dâhil etmekle sorumludur.” ifadesi bu vurguya karşılık gelir, aynı belgede liderliğin önemi de vurgulanır: “Bu süreçte siz okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir... Bu yolculukta, sizlerin liderliği...hayati bir öneme sahiptir.” (MEB, 2024b, s. 4).

Yani yönetici, okulun eğitim felsefesini yaşatan bir rol üstlenip eğitsel değişimi sürdürülebilir kılmak üzere yol gösterici olmaktadır. Kılavuzda kaynak yönetimi, planlama ve iş birliği üzerinde durulmaktadır. Örneğin yöneticilerden, öğretmenlerin geliştirdiği ders planlarının sürdürülebilir ve uygulanabilir olmasını sağlamak üzere gerekli mali kaynakları yönetmeleri beklenir (MEB, 2024b). Kaynakların verimli kullanımı ve yeniden kullanılabilir materyaller tercih edilmesi teşvik edilmektedir (MEB, 2024b). Bu yaklaşım, okulun donanım ve bütçe yönetimini uzun soluklu eğitim hedefleriyle uyumlu hâle getirmektedir. Benzer şekilde yöneticiler, çevresel ve toplumsal imkânları öğrenme-öğretme sürecine dâhil etmeye öncülük ederek öğretmenlerin okulun laboratuvar, bahçe, çevredeki doğal ve kültürel alanlardan etkin biçimde yararlanmalarını sağlamak amacıyla okul-çevre iş birliğini koordine etmektedirler (MEB, 2024b). Bu yaklaşım, Bertalanffy’nin ortaya koyduğu sistem yaklaşımı ile örtüşmekte; örgütlerin çevreleriyle sürekli etkileşim içinde bulunan açık sistemler olarak işlev gördükleri anlayışını yansıtmaktadır. Kılavuzda “Okul yöneticisi, çevresel imkânları öğrenme ortamlarını zenginleştirmede destekleyici unsurlar olarak kullanmalarını teşvik etmelidir.” denmektedir (MEB, 2024b, s. 20). Ayrıca öğrencilerin sosyal sorumluluk projeleri ve saha çalışmaları yapması, çevre bilincini ve hayat boyu öğrenme kültürünü güçlendirmeye yönelik bir liderlik görevi olarak tanımlanmaktadır. Eğitimciler, öğrenmeyi okul dışına taşıyan program dışı etkinliklerde güvenliği ve kaynakları yönetebilmek için yöneticilerin rehberliğine güvenmektedirler. Bunlar, sürdürülebilir liderliğin okul içinde iş birliğine açık, kapsayıcı, adil ve kaynakları etkin kullanan bir yönetim biçimini içerdiğinin işaretleridir. TYMM’de okul yöneticilerine ve öğretmenlere sadece akademik lider değil, ahlaki ve bütüncül gelişim lideri olarak rol biçilmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenlerle iş birliği yaparak bireysel farklılıkları gözetken kapsayıcı, adil ve fırsat eşitliği sağlayan bir öğrenme ortamı oluşturmakla sorumludurlar. Liderlik tipolojisi ise bireylerin zihinsel, bedensel, sosyal ve ahlaki yönlerini geliştirecek, öğrenciyi merkeze alan liderlik anlayışını teşvik etmektedir. Eğitim liderleri, sürdürülebilir toplumsal katılım için öğrencilerin

projelere katılımını teşvik etmektedir. Bu tanıma göre TYMM'deki sürdürülebilir liderlik kavramı ve okul yöneticisinden beklenen tanımlarıyla örtüşmektedir.

TYMM sürdürülebilirliği, hem öğretim programlarına hem de yönetim anlayışına yerleştirmektedir. Model, sürdürülebilir okuryazarlık becerileriyle donanmış öğrenciler yetiştirme hedefi doğrultusunda çevre ve toplumla uyumlu öğrenme süreçleri tasarlamaktadır. Okul yöneticileri ise bu çerçevede eğitimin bütüncül ilkelerini okula yayıp uygulamanın sürekliliğini sağlamakla yükümlüdür. Eğitim liderliğinin sürdürülebilirliği, liderlerin vizyoner olması, kaynakları ve politikaları uzun vadeli bakış açısıyla yönetmesiyle gerçekleşecektir. (MEB, 2024b)

Finlandiya: Öğrenen Toplumda Katılımcı Liderlik

Finlandiya eğitim sisteminde sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir okuryazarlık nasıl yapılandırılmıştır: Eğitim programlarında sürdürülebilirlik parametresine göre Finlandiya Ulusal Eğitim Programı'nda sürdürülebilirlik, katılım ve sürdürülebilir gelecek inşası (Participation, involvement and building a sustainable future) başlıklı bir yatay yeterlik olarak yer almaktadır (EDUFI, 2016). Bu yeterlik kapsamında öğrenciler, çevre koruma ve toplumdaki davranışlarının etkilerini kavrama, yaşam biçimi seçimlerinin yerel ve küresel düzeyde sonuçlarını anlama becerileri edinmektedirler. Örneğin GEEP (Global Environmental Education Partnership) tarafından aktarılan temel ölçütler, öğrencilerin “çevreyi korumanın ve seçtikleri yaşam biçiminin hem kendileri hem çevresi üzerindeki önemini anlamasını” ve toplumsal yapıları “sürdürülebilir bir geleceğe katkı verecek biçimde değerlendirme ve değiştirme” becerisi kazanmasını öngörmektedir. Ayrıca Finlandiya Ulusal Eğitim Programı, okul kültürünün öğrenmeyi, etkileşimi, katılımı, öğrenci refahını ve sürdürülebilir bir yaşam tarzını teşvik edecek şekilde yapılandırılmasını temel hedef olarak vurgulamaktadır. Bu düzenleme, öğretim programlarının tüm kademelerde sürdürülebilirlik boyutunun “okulun işleyiş kültüründe görünür kılınmasını” gerektirir (Global Environmental Education Partnership, 2025).

Fin eğitim sisteminde sürdürülebilirlik eğitimi tek bir derse bırakılmaz; tüm derslerde ve okul yaşantısında işlenir. Politik belgelerde sürdürülebilirlik parametresine göre Milli Eğitim Ajansı (2021), “A Sustainable Future” başlıklı bir rehberle tüm eğitim kademelerine yönelik sürdürülebilir kalkınma boyutları hakkında öğretmenlere destek sağlar. (Finnish National Agency for Education,

2016). Bu rehber; ekolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel sürdürülebilirlik boyutları için öğretim önerileri, materyal örnekleri ve değer temelli tartışma önerileri sunar. Dolayısıyla Finlandiya’da “sürdürülebilirlik okuryazarlığı” resmî metinlerde açıkça adlandırılmasa da, eğitim programının bütününe yayılan içeriğe ve yatay yeterliklere entegre edilmiştir. Çevre eğitimi, iklim değişikliği veya demokratik katılım gibi konular, çeşitli ders kazanımlarında vurgulanmaktadır. Böylece öğrencilerin ekosistem ilişkilerini anlama, kaynakları bilinçli kullanma ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirme gibi unsurları içeren bir sürdürülebilir okuryazarlık kazanması hedeflenmektedir (GEEP, 2025).

Finlandiya eğitim sisteminde, sürdürülebilir eğitim liderliği nasıl tanımlanmaktadır: Sürdürülebilir liderlik parametresi açısından Finlandiya’daki okul yönetimi, büyük ölçüde güven ve eşitlik ilkeleri temelinde yapılandırılmıştır (EDUFI, 2021). Lantela ve arkadaşlarının (2023) çalışmasında da belirtildiği üzere Fin öğretmenler “yüksek düzeyde özerklik” içerisinde çalışmakta; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden dahi, yalnızca kendi sınıflarında değil, aynı zamanda tüm okul genelinde liderlik süreçlerine etkin biçimde katılmaları beklenmektedir. Bu durum, Spillane tarafından geliştirilen dağıtılmış liderlik anlayışı ile örtüşmektedir. Spillane’ye (2006) göre liderlik, tek bir kişinin bireysel eylemleriyle sınırlı değildir; aksine, “liderlik insanların birlikte ne yaptıkları ve bunu nasıl yaptıklarıyla ilgilidir.” Bu perspektif, liderliği bireyden çok, kişiler arası etkileşimlerin ürünü olarak görür. Finlandiya’da okul müdürlerinin idari yüklerinin artması, iş birliğine dayalı liderlik fikrini daha da önemli hâle getirmiştir. Bu bağlamda öğretmen liderliği, dağıtılmış liderliğin bir alt biçimi ya da tamamlayıcı unsuru olarak görülmektedir. Geçmişte Finlandiya’da okul müdürleri genellikle öğretim alanında uzun deneyime sahip, kıdemli öğretmenler arasından seçilirken günümüzde okul müdürlerinden yalnızca pedagojik deneyim değil, aynı zamanda eğitimsel gelişimi anlayan, vizyoner ve nitelikli bir yönetici olmaları beklenmektedir. Bu dönüşüm, liderliğin mesleki kıdemden yönetsel yetkinliğe doğru evrildiğini göstermektedir. Bu da sürdürülebilir liderliğin mesleki gelişim boyutu ile örtüşmektedir.

Okul müdürleri daha çok rehberlik ve koordinasyon rollerine odaklanırken, öğretmenler birer lider olarak sınıf içi ve dışı etkinliklerde inisiyatif almakta, dersler arası iş birlikçi uygulamalar geliştirmektedir. Finlandiya’nın güven temelli eğitim sistemi içinde yöneticiler, denetleyici bir otorite olmaktan ziyade destekleyici bir liderlik rolü üstlenmektedir. Bu çerçevede yapılan

okul değerlendirmeleri, öğretmenlerin gelişimini teşvik edici ve öğrenme odaklı bir nitelik taşımaktadır. Dolayısıyla Finlandiya'da sürdürülebilir eğitim liderliği, öğretmen ve yöneticilerin ortak bir amaç etrafında, çok paydaşlı ve katılımcı bir vizyonla hareket ettikleri paylaşılan bir liderlik kültürü biçiminde somutlaşmaktadır. Qazi Ahmed vd. (2021) çalışması da bu durumu desteklemekte; etik değerlere, sürdürülebilir liderlik uygulamaları içinde en yüksek düzeyde önem verildiğini göstermektedir. Araştırmada etik ilkeler, güven, karşılıklı iş birliği ve sorumluluk duygusunun, Fin eğitim sisteminin başarısında belirleyici unsurlar olduğu vurgulanmaktadır. Bu bulgular etiğin, uygulanabilirliğin ve ekip çalışmasının, Finlandiya'daki sürdürülebilir okul liderliği anlayışının temel bileşenleri olduğunu ortaya koymaktadır.

Japonya: Kolektif Liderlik ve Toplum Merkezli Yaklaşım

Japon eğitim sisteminde sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir okuryazarlık nasıl yapılandırılmıştır: Eğitim programlarında sürdürülebilirlik parametresine göre Japon eğitim sisteminde, sürdürülebilirlik kavramı 2000'li yıllardan itibaren UNESCO öncülüğündeki EDS çerçevesinde ele alınmaktadır (UNESCO, 2024). Politik belgelerde sürdürülebilirlik parametresine göre ESD'yi ilk kez başlatan ülke olarak da Japonya, dünyaya iyi uygulamaları sunma yollarıyla ESD faaliyetlerine sürekli olarak liderlik etmeye istekli bir ülkedir. Japonya Eğitim Bakanlığının uygulama planına göre ESD günümüz sorunlarını “yerelde hareket ederek küresel ölçekte düşünme” anlayışına dayalı bir eğitim etkinliği olarak tanımlanmakta ve sürdürülebilir bir toplumun kurucularını yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEXT, 2021). Bu yaklaşım, Bottery'nin (2004) sürdürülebilir liderliği küresel değerlerle yerel etik sorumlulukların dengelenmesi gereken bir süreç olarak tanımlamasıyla örtüşmektedir. Japon eğitim sistemi, sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir okuryazarlığın yapılandırılmasında disiplinler arası yaklaşımları temel alan bütüncül bir model benimsemiştir. Bu kapsamda Osaka Üniversitesinde yürütülen RISS (Research Institute for Sustainability Science) programı örneğinde olduğu gibi, sürdürülebilirlik bilimi lisansüstü düzeyde ayrı bir akademik alan olarak tanımlanmış ve üniversite genelinde yaygınlaştırılmıştır. Programın temel amacı, öğrencilerin doğa, insan ve toplum sistemleri arasındaki karmaşık ilişkileri analiz edebilme, bu sistemlerdeki bozulmaları tespit etme ve çözüm üretebilme yetkinliklerini kazandırmaktır. “Sürdürülebilirlik okuryazarlığı” kavramı, belirsizlik ve değişkenlik içeren durumlarda sistematik düşünme, yaşam döngüsü analizi ve çok paydaşlı iş birliğini önceleyen becerilerin kazandırılmasını

kapsamaktadır. Bu model, Japonya’da sürdürülebilir eğitimin sadece çevresel değil aynı zamanda sosyal ve teknolojik boyutlarıyla da bütünleşik olarak ele alındığını göstermektedir (Uwasu vd., 2009).

Japonya’da sadece yüksek öğretimde değil tüm eğitim kademelerinde çevre, sosyal adalet ve ekonomik denge gibi sürdürülebilirlik temaları eğitim programının çeşitli derslerine entegre edilmektedir. Örneğin Japonya Eğitim Bakanlığının ilköğretim ve ortaöğretim için hazırladığı Öğretim Programları Genel İlkeleri Belgesi, “sürdürülebilir toplumu inşa etmek” perspektifini benimsediğini açıkça belirtir. Bu belgede, ilkokulda ahlak ve fen bilimleri derslerinde doğaya sevgi ve çevre koruma, ortaokul sosyal bilgilerde ise toplum sorunlarına çözüm arama hedefleri tanımlanmıştır. Ortaöğretimde coğrafya ve güncel toplum dersleri ise ulusal çerçeveye birlikte küresel çevre sorunlarına ve uluslararası iş birliğine vurgu yapacak şekilde düzenlenmiştir. MEXT’in (2021) Ulusal Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim Uygulama Planı’nda, ilgili bakanlıkların eğitim kılavuzlarına ESD ilkelerini sürekli olarak entegre etmeleri ve tüm paydaşların sürece aktif biçimde katılımını desteklemeleri öngörülmüştür. Bu yaklaşım, Baron’un (2000) ve Daft ve arkadaşlarının (2007) sürdürülebilirlik yaklaşımlarında vurgulanan, örgütlerin tüm paydaşlarını karar alma ve uygulama süreçlerine dâhil etmesinin uzun vadeli sürdürülebilirliği güçlendirdiği yönündeki paydaş kuramı anlayışıyla örtüşmektedir. Bu plan, UNESCO’nun (2030) Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim Stratejisi’yle uyumlu beş öncelik alanında (politika, öğrenme ortamı, öğretmen ve eğitici kapasitesi, gençlerin güçlendirilmesi, yerel uygulama) koordineli adımlar atılmasını hedefler. Japonya’da UNESCO ile birlikte 2012’de yayınlanan “UNESCO Okulları Kılavuzu” ve 2018/2021 yıllarında güncellenen ESD Rehberi gibi resmi yayınlar, okullarda ESD faaliyetlerinin nasıl yürütüleceğine dair yol gösterir (Ulusal UNESCO Komisyonu, 2020).

Sürdürülebilir okuryazarlık boyutları parametresine göre Japonya’da sürdürülebilirlik okuryazarlığı, özel bir ders olarak değil; tüm derslerde öğrencilere kazandırılması hedeflenen bir üst düzey kazanım olarak ele alınmaktadır. Eğitim programının ilkeleri ve öğretim materyalleri, öğrencilere çevre sorunlarını anlama, problem çözme becerilerini geliştirme ve küresel bilinçle yerel ölçekte eyleme geçme yeterliklerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, Roth (1992) tarafından tanımlanan sürdürülebilir okuryazarlık düzeylerinden eylemsel okuryazarlık basamağına karşılık gelmekte; bilgi ve

farkındalığın, davranışa ve değerlere dönüştüğü bir öğrenme sürecini temsil etmektedir. Örneğin fen bilimleri etkinlikleri aracılığıyla yerel çevre sorunları incelenirken sosyal bilgiler derslerinde barış ve uluslararası iş birliği vurgulanır. Ayrıca Japonya'da UNESCO'ya Bağlı Okullar Ağı (UNESCO ASPnet, 2024), sürdürülebilir yaşam biçimleri ve küresel vatandaşlık temalarını destekleyen etkinliklerin merkezidir. Nisan 2024 itibarıyla Japonya'da 1.088 UNESCO bağlı okul bulunmaktadır; bu okullar “ESD'yi teşvik eden merkezler” olarak konumlandırılmıştır. Özetle, Japonya'da sürdürülebilirlik ve sürdürülebilirlik okuryazarlığı, eğitim programının yönergeleriyle yapılandırılmış; UNESCO iş birlikleriyle desteklenmiş bütünsel bir yaklaşımla sistematik olarak işlenmektedir.

Japonya eğitim sisteminde, sürdürülebilir eğitim liderliği nasıl tanımlanmaktadır: Sürdürülebilir liderlik parametresine göre Japonya'da “sürdürülebilir eğitim liderliği” terimi resmi literatürde yaygın kullanılmamakla birlikte, kavram içeriği ESD bağlamında dolaylı olarak ele alınmaktadır (MEXT, 2021). Özellikle okul yöneticileri ve öğretmenler, sürdürülebilir okul toplulukları oluşturmak üzere birer lider konumundadır. Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı ve Japon Ulusal UNESCO Komisyonu tarafından yayınlanan rehberler, okul müdürleri ile öğretmenlerin ESD ilkelerini benimsemesi gerektiğini vurgular. Japonya'daki UNESCO okulları “sürdürülebilir bir toplumun liderlerini yetiştirmek” amacıyla konumlandırılmıştır. Ve “insan ruhunu değerli kılmak ve sürdürülebilir bir toplumun liderlerini çeşitliliğe dayalı öğrenme ile yetiştirmek” hedefine uygun eğitim faaliyetleri geliştirmektedir ve bunun için bağımsızlık, öz ifade, yaratıcılık, mantıksal düşünme, problem çözme, iş birliği ve azim gibi yedi yeteneğe önem vermektedir (Sugimura, 2023). Bu bulgular, Cambridge Üniversitesi Sürdürülebilir Liderlik Modeli ile benzerlikler göstermektedir. Söz konusu model de sürdürülebilir liderliğin; disiplinler arası anlayış, sistematik düşünme, duygusal zekâ, değer odaklılık, güçlü vizyon, kapsayıcı bir liderlik tarzı, yenilikçi yaklaşım ve uzun vadeli bakış açısı olmak üzere yedi temel özelliğe dayandığını vurgulamaktadır (University of Cambridge Institute for Sustainability Leadership [CISL], 2016).

Her iki modelde de, sürdürülebilir liderliğin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarını bütünleştiren, değer temelli ve kapsayıcı bir öğrenme anlayışı ön plana çıkmaktadır. Okul yönetimi, ders dışı programlar ve proje temelli öğrenme yoluyla öğrencilerin inisiyatif almasını teşvik eder. Ayrıca Bakanlık düzeyinde ise eğitim liderliği, eğitim politikalarının sürdürülebilirliği sağlamaya odaklanacak biçimde

şekillendirilmektedir. ESD Uygulama Planı'nda, politika geliştirme bağlamında “ilgili bakanlıkların ESD ilkesini rehberlerine entegre etmeye devam etmesi” ve yerel paydaşların faaliyetlerini desteklemesi taahhüt edilmiştir. Ayrıca Japonya, UNESCO tarafından finanse edilen ESD için 2030 programına liderlik etmekte ve uluslararası forumlarda bu alanda aktif rol üstlenmektedir (UNESCO, 2024). Böylece hem ülke içinde hem de uluslararası alanda öğretmenler ve yöneticiler arasında ESD liderliği teşvik edilmektedir. Özetle, Japonya'da sürdürülebilir eğitim liderliği; ulusal politika düzeyinde ESD bütünsel bir strateji olarak benimsenmesi, okullarda bütünsel yaklaşımların desteklenmesi ve UNESCO gibi çok taraflı ağlara katılım yoluyla tanımlanmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenler, yenilikçi pedagojilerle sürdürülebilir gelecek vizyonunu öğrencilerine aşılayan öncüler olarak görülmekte; MEXT de bu liderlerin kapasitelerini geliştirecek rehber ve eğitim programları sunmaktadır (MEXT, 2021).

Singapur: Sistemik Mükemmellik ve Lider Geliştirme

Singapur eğitim sisteminde sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir okuryazarlık nasıl yapılandırılmıştır: PISA sınavlarındaki başarıları ve OECD'nin sürdürülebilirlik endekslerinde üst sıralarında yer alması ile bilinen Singapur, temiz hava ve yaşam alanları, güçlü ve çeşitlendirilmiş su kaynakları ile geniş yeşil alanlara sahip, yaşanabilir ve sürdürülebilir bir şehir olarak öne çıkmaktadır. 2018 Sürdürülebilir Şehirler Endeksi'nde Asya en sürdürülebilir şehri olarak birinci, dünya genelinde ise dördüncü sırada yer almıştır (Zulkifli, 2019).

Singapur'un net ve toplumun tüm kesimleri tarafından bilinen açık bir eğitim vizyonu vardır. Yapısal açıdan sağlam temellere dayanan eğitim sistemi, sürdürülebilirlik hedefleri ve eğitim personelinin niteliğini artırmaya yönelik uygulamalar doğrultusunda tutarlılıkla geliştirilmektedir (Ersoy, 2021). Bu durum, sürdürülebilir liderlik kavramının mesleki gelişim boyutuyla da örtüşmekte; liderlerin sürekli öğrenme, yenilikleri takip etme ve kurumsal kapasiteyi güçlendirme sorumluluğunu vurgulamaktadır. Sürdürülebilir okuryazarlık parametresine göre Singapur'da sürdürülebilirlik okuryazarlığı, öğrencilerin çevresel sorumluluk, doğal kaynakların verimli kullanımı ve Yeşil Plan 2030 gibi ulusal stratejiler doğrultusunda toplumda aktif rol almalarını sağlayacak bilgi, tutum ve beceriler bütünü olarak ele alınır (MOE; 2021b). Singapur Eğitim Bakanlığı (MOE) belgelerinde belirtildiği üzere sürdürülebilirlik; eğitim kurumlarına, çevresel sürdürülebilirlik eğitim programına, kampus altyapısına,

kurum kültürüne ve topluluk uygulamalarına entegre edilmiştir. Özellikle bilim ve sosyal bilimler derslerinde yapılan güncellemelerle ilkokul sosyal bilgilerinde kaynakların bilinçli kullanımı, ortaokul fen bilimlerinde sürdürülebilirlik temaları, lise ve ön-lisede ise coğrafya derslerinde kentsel sürdürülebilirlik vurgulanmıştır (MOE, 2021a). Eğitim programının entegrasyonu ise MOE'nin Eco Stewardship Programme (ESP) çerçevesinde eğitim düzeylerinden bağımsız (ilkokuldan üniversiteye) sürdürülebilirlik temaları işlenir. Örneğin fen bilimleri ve coğrafya derslerinde yeni eğitim programı birimleri aracılığıyla iklim değişimi, yenilenebilir enerji ve atık yönetimi gibi konular “sürdürülebilir bir gelecek” ekseninde öğretim programlarına eklenmiştir. Okullarda daha fazla yeşil alan, enerji verimli donanımlar (LED aydınlatma, güneş enerjisi panelleri vb.) kurulurken, öğrencilerin günlük hayatlarında enerji ve su tasarrufu yapmaları, geri dönüşüm alışkanlıkları kazanmaları teşvik edilir (Moe, 2021b; Singteach 2024).

Singapur eğitim sisteminde, sürdürülebilir eğitim liderliği nasıl tanımlanmaktadır: “Düşünen Okullar, Öğrenen Ulus” (TSLN) ulusal vizyonu doğrultusunda, Singapur'daki okullardan kendilerini mükemmel okullar hâline getirmeleri istenmektedir. Okul müdürlerinin kendilerini okullarının CEO'su olarak düşünmeleri teşvik edilmektedir. Personelini yönlendirmeleri, okul sistemlerini yönetmeleri ve istenen eğitim sonuçlarını üretmeleri beklenmektedir (Ng, 2003). Eğitim programlarında sürdürülebilirlik parametresine göre Singapur eğitim sistemi, öğrenci merkezli, değer odaklı bir eğitim paradigmasını benimseyerek evrimsel değişim yoluna devam etmektedir. Hedefleri şunlardır: (Wong, 2019, s.2) 1. Her okul, iyi bir okul; 2. Her öğrenci, katılımcı bir öğrenici; 3. Her öğretmen, duyarlı bir eğitimci; 4. Her ebeveyn, destekleyici bir ortak. Bunu başarabilmek için anahtar başarı faktörü okul liderliğidir, özellikle de okul müdürü tarafından yürütülen liderliktir. Bu da Fullan'ın (2005) sürdürülebilir liderliğin güven, sorumluluk ve toplumsal ilkelere dayanan okul kültürü boyutu ile örtüşmektedir. Singapur'un eğitim politikalarının başarılı bir şekilde uygulanması, bu politikaları okulda yorumlayan müdürlerin etkinliğine ve inancına bağlanmaktadır. Eğitimde mükemmelliği sağlamanın temel koşullarından biri, uzun vadeli bir vizyona sahip liderlerin varlığıdır. Singapur'da eğitim liderliğine özel bir önem atfedilmekte, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik becerileri geliştirmesi ve okulun eğitimdeki dinamizmini artırması için sürekli çaba göstermesi beklenmektedir. Singapur'da nitelikli bireylerin eğitim kadrolarına kazandırılması, kaliteli eğitimin sürdürülmesi ve öğretmenlerin

sürekli desteklenmesi konularında titiz bir yaklaşım sergilenmektedir. Bu nedenle diğer bazı ülkelerde karşılaşılan yetersiz öğretmen ve başarısız yönetici sorunları Singapur’da ciddi bir problem oluşturmamaktadır. Singapur’da okul liderliği; stratejik vizyon geliştirme, karakter eğitimiyle bütünleşik yönetim ve eğitimde veriye dayalı karar alma becerileri etrafında şekillenmektedir. Eğitim liderleri, yalnızca yönetsel sorumlulukları üstlenen kişiler değil, aynı zamanda rehberlik eden ve karakter gelişimini destekleyen bireyler olarak tanımlanmaktadır (Ministry of Education Singapore, 2021c). Singapur’un eğitim liderliğine ilişkin bu yaklaşımı, Conway (2015) ve Cook’un (2014) okullarda sürdürülebilir liderliği, değer temelli rehberlik, etik sorumluluk ve uzun vadeli gelişimi esas alan bir liderlik biçimi olarak tanımlamalarıyla örtüşmektedir. Singapur eğitim sisteminde eğitim liderleri hem eğitim programı tasarımı hem de okul politikalarında sürdürülebilirliği önceliklendirir; böylece hem öğretmenler hem öğrenciler bu yaklaşıma aktif katılım sağlamaktadırlar (Ministry of Education Singapore, 2022). Okul liderleri, sistemin hedefleri doğrultusunda veriye dayalı kararlar alır ve öğretmen gelişimini stratejik olarak yönetmektedirler. “School Excellence Model (Okul Mükemmellik Modeli)” ile liderlik, kalite yönetimi ve öğrenci başarısı temelinde şekillenir.

Sürdürülebilir eğitim liderliği bağlamında Singapur’da okul ve sistem liderleri, sürdürülebilirliği bir stratejik öncelik olarak benimsemektedir. MOE stratejileri, okul müdürlerinin ve öğretmen liderlerinin çevre konusunda rol model olmasını vurgular. Örneğin bazı okullarda kurulan “Eco-Sustainability Leadership Academy (Ekosürdürülebilirlik Liderlik Akademisi)” programları, öğrencilere çevre tutkusunu aşıl原因an liderlik becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Okul müdürleri hem eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürülebilirlik odaklı planlayıp, hem de okul kültüründe çevre bilincini artırıcı uygulamalar geliştirmektedirler. Bu çabaları desteklemek için öğretmen eğitimi (NIE) ve okul-insan-kaynakları birimleri, liderlerin sürdürülebilirlik vizyonu oluşturmalarını teşvik eden mesleki gelişim programlarını uygulamaktadırlar (River Valley High School, n.d.). OECD ve UNESCO raporlarının da belirttiği üzere eğitim liderleri iyi uygulamaları sistematik olarak izleyip paylaşarak sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada kilit rol oynamaktadır (Wong vd, 2019).

İsveç: Demokratik Okul Kültürü ve Ekolojik Okuryazarlık

İsveç eğitim sisteminde sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir okuryazarlık nasıl yapılandırılmıştır: Dünyanın en sürdürülebilir ülkesi olması ile bilinen İsveç, en düşük karbon emisyonuna ve en yüksek yenilenebilir enerji kullanımına sahiptir. Ayrıca eğitimde uyguladığı etkin ve verimli programlarıyla da öne çıkmaktadır. Enerji tüketiminin yarısından fazlasını yenilenebilir kaynaklardan sağlamaktadır. İklim İletişimi ve Eğitiminin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi Projesi'ne göre İsveç'in eğitim sistemi, sürdürülebilirlik temelli bir eğitim programı anlayışını benimsemekte ve bu yaklaşımı zorunlu eğitim seviyelerine etkin biçimde entegre etmektedir. Bunun yanında öğrencilere sadece çevresel bilgi sunmakla kalmayıp, sürdürülebilir yaşam becerileri kazandırmak da amaçlanmaktadır (Skolverket 2022). Skolverket (İsveç Ulusal Eğitim Ajansı) için sürdürülebilir kalkınma, tüm eğitim kademeleri için çerçeveleyici bir ilkedir. İsveç'in güncel temel eğitim eğitim programı (Lgr22-Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet), (İsveç Zorunlu Eğitim, Okul Öncesi Sınıfı ve Serbest Zaman Etkinlikleri 2022 Öğretim Programı/Müfredatı), bu çerçevede “bir çevre perspektifi” ve “uluslararası perspektif” vurgular. Eğitim programının genel bölümünde, eğitimin çevre perspektifi altında; “öğretimin, toplumun işleyişini ve yaşam tarzımızı sürdürülebilir kalkınma yaratacak şekilde nasıl uyarlayabileceğimizi göstermesi gerektiği” açıkça vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin gündelik tercihlerinin küresel sorunlarla olan karşılıklı bağlılığına dikkat çekmekte ve her ders düzeyinde sürdürülebilirlik konularının bütüncül biçimde ele alınmasını zorunlu kılmaktadır (Skolverket, 2022). Bu durum, İsveç'in sürdürülebilirlik politikalarında sistem yaklaşımını benimsediğini göstermektedir.

Bertalanffy'nin (1950) ortaya koyduğu bu yaklaşım, örgütleri çevreyle sürekli etkileşim hâlinde olan açık sistemler olarak görür (Johnson, vd., 1964). Eğitim kurumlarının da bu dinamik yapının bir parçası olduğunu öne sürer. Genel olarak İsveç'te sürdürülebilirlik eğitimi, sadece çevresel bilgiyi öğretmekle kalmayıp eleştirel düşünme, demokrasi eğitimi ve küresel sorumluluk perspektifleriyle de bütünleştirilmiştir.

İsveç eğitim sisteminde, sürdürülebilir eğitim liderliği nasıl tanımlanmaktadır: Eğitim liderliği parametresine göre okul müdürü, okuldaki öğretmenlerin ve diğer personelin eğitim lideri ve yöneticisi olarak, faaliyetlerin bir bütün olarak ulusal hedeflere yönelik olmasını sağlama konusunda genel

sorumluluğa sahiptir. İzleme ve değerlendirme parametresine göre okul müdürü, okul sonuçlarının ulusal hedefler, bilgi ölçme ve notlandırma ölçütleri ile uyumlu olarak izlenmesini ve değerlendirilmesini sağlamaktan sorumludur. Okul müdürü okulun sonuçlarından ve sürdürülebilir bir çevre, trafik, toplumsal cinsiyet eşitliği, riskleri gibi farklı konuların öğretiminde eğitim programları arası bilgi alanlarını bütünleştirmekten de sorumludur. İsveç'te eğitim liderliği anlayışı, merkeziyetçilikten uzak, dağıtılmış liderlik modeli temelinde yapılandırılmaktadır. Bu yaklaşımda okul yöneticileri, öğretmenlerle birlikte karar alma süreçlerine aktif biçimde katılarak liderlik sorumluluğunu paylaşmaktadırlar (Alvunger, 2015). Bu durum, İsveç'te eğitimde sürdürülebilirlik politikalarının Baron (2000) ve Daft vd., (2007) tarafından ortaya atılıp, geliştirilen; örgütlerin tüm paydaşlarını sürece dâhil etmenin, uzun vadeli sürdürülebilirliği desteklediğini öne süren paydaş kuramı çerçevesinde şekillendiğini; aynı zamanda sürdürülebilir liderliğin dağıtılmış liderlik boyutuyla da örtüştüğünü göstermektedir. Bu durum, okul kültüründe katılımcılığı ve yenilikçiliği teşvik etmektedir. Eğitim liderliği konusu da İsveç eğitim politikalarının önemli bir bileşeni olmaktadır. İsveç hükümeti, okul yöneticilerinin “pedagogik liderliğinin” okul-kalite düzeyinde merkezi öneme sahip olduğunu kabul etmektedir. Araştırmalar da İsveç'te etkili okul liderliğinin çok seviyeli bir yaklaşımla gerçekleştirildiğine işaret etmektedir. Örneğin Skolverket tarafından aktarılan araştırmalar, okul liderlerinin ders işleme kalitesini yükseltmede paylaşılan liderlik rollerinin önem taşıdığını vurgulamaktadır (Skolverket, 2022).

Hollanda: Özerklik Temelli Liderlik ve Bütünsel Eğitim Anlayışı

Hollanda eğitim sisteminde sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir okuryazarlık nasıl yapılandırılmıştır: Eğitim programlarında sürdürülebilirlik parametresine göre Hollanda eğitim sisteminde sürdürülebilirlik eğitimi, eğitim politikalarının merkezine yerleştirilmiş ve eğitim programının her kademesine entegre edilmiştir. OECD tarafından gerçekleştirilen eğitim programı haritalama çalışmasına göre Hollanda'nın önerdiği yeni eğitim programında “sürdürülebilirlik, küreselleşme, teknoloji ve sağlık” ile birlikte dört ana küresel temadan biri olarak belirlenmiştir. Bu tematik çerçeve özellikle sosyal bilimler, fen bilimleri, vatandaşlık eğitimi ve teknolojiler gibi disiplinler aracılığıyla öğrencilere çok boyutlu sürdürülebilir kalkınma perspektifleri kazandırmayı hedeflemektedir. Sürdürülebilirlik kavramı yalnızca çevresel faktörlerle sınırlı kalmayıp; ekonomik döngü, toplumsal adalet, dijital dönüşüm ve sağlıklı yaşam gibi boyutları da kapsamaktadır (OECD, 2020a).

Sürdürülebilir okuryazarlık boyutları parametresine göre “Literacy for Sustainable Development” (sürdürülebilir kalkınma okuryazarlığı), önerilen eğitim programında çok sayıda öğrenme alanında ana hedef yeterliklerden biri olarak yer almakta ve öğrencilerin bilinçli karar alma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (OECD, 2020). Ayrıca, “Technologies/Home Economics” ve “Science” gibi alanlarda sürdürülebilir kalkınma okuryazarlığına özel olarak yer verildiği, bu alanların öğrencileri ekolojik, sosyal ve ekonomik sistemlerin etkileşimini anlamaya yönlendirdiği görülmektedir. “Yansıtıcı düşünme, öngörü ve küresel yeterlik becerileri” gibi beceriler de sürdürülebilirlikle ilişkilendirilmiş ve disiplinler üstü bir yaklaşım benimsenmiştir.

Hollanda eğitim sisteminde sürdürülebilirlik, “Leren voor Duurzame Ontwikkeling (Sürdürülebilir Kalkınma için Öğrenme), (LvDO)” kavramı çerçevesinde disiplinler arası ve değer temelli bir yaklaşımla eğitim programına entegre edilmiştir (Bron, vd., 2009). Bunun yanında LvDO, üç temel boyutu esas alır: çevresel (planet), ekonomik (profit) ve sosyal/kültürel (people) faktörlerin dengeli biçimde değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Öğrencilere bu boyutlar arasında seçim yapma ve karar alma süreçlerinde rehberlik edecek şekilde düşünme becerileri kazandırılmaktadır. Bu yapı “şimdi ve burada”, “sonra ve orada” kavramları üzerinden zamansal ve mekânsal farkındalık yaratmayı da hedefler (Bron vd., 2009, s. 7–12). Bu yapı, Hollanda'nın eğitim programı reformunda sürdürülebilirliği yalnızca bilgi değil, aynı zamanda tutum ve değerler çerçevesinde işlediğini ortaya koymaktadır. Böylece öğrenciler, sürdürülebilir gelecek için gerekli olan düşünsel ve etik sorumluluğu üstlenebilecek bireyler olarak yetiştirilmektedir. Bu yaklaşım, yalnızca bilgi temelli değil; aynı zamanda davranışsal, etik ve sosyal farkındalık boyutlarını da içeren bütüncül bir anlayışla sürdürülebilir kalkınma okuryazarlığını kapsamaktadır. Bu durum, Roth'un (1992) ortaya koyduğu sürdürülebilir okuryazarlık düzeylerinden eylemsel düzeyde bir davranış değişimi beklendiğini göstermektedir.

Hollanda eğitim sisteminde, sürdürülebilir eğitim liderliği nasıl tanımlanmaktadır: Sürdürülebilir eğitim liderliği parametresine göre Hollanda'da “sürdürülebilir eğitim liderliği” henüz resmî bir mevzuat terimi olmasa da literatürde uzun soluklu iyileşme ve kalkınma odaklı liderlik anlayışıyla ilişkilendirilmektedir. Sürdürülebilir liderlik, temelde okulda sürekliliği, iş birliğini ve ortak sahipliği önceleyen bir liderlik anlayışını vurgulamaktadır. Hollanda eğitim sisteminde de bu anlayışın bir yansıması olarak, sürdürülebilir

liderliğin temel boyutlarından biri olan dağıtılmış liderlik modelinin uygulandığı görülmektedir. Bu bağlamda Hollanda’da okul müdürleri, sürdürülebilir değişimi sağlamak üzere okul düzeyinde sürdürülebilir kalkınmanın başarıyla uygulanabilmesi için “kurumsal vizyon geliştirme”, öğretim hedeflerinin belirlenmesi, okul temelli iş birliği, liderlik rolünün öğretmenlerle paylaşılması ve okulun fiziksel-sosyal çevresinin örnek model olması gibi liderliğe özgü işlevlere yer vermektedir. Bunun yanında “Curriculair spinnenweb (müfredatın örümcek ağı çerçevesi)” modeli, eğitim liderlerinin eğitim programı vizyonundan materyal seçimine, öğretim yöntemlerinden değerlendirme biçimlerine kadar her aşamada karar alma sorumluluğunu yüklediğini göstermektedir (Bron vd., 2009). Örneğin sivil toplum kuruluşu *Leren voor Morgen*’ın *Duurzame Schoolleider* (Sürdürülebilir Okul Lideri) yarışması, “yenilikçi biçimde okulu ve eğitimi sürdürülebilir kılan, meslektaşları ve öğrencileri sürdürülebilir gelecek vizyonuna dâhil eden” liderleri öne çıkarır. Program açıklamasında bu liderlerin net bir vizyon oluşturduğu, somut stratejiler belirlediği ve öğretmen ile öğrenci inisiyatiflerine alan açtığı vurgulanmaktadır (*lerenvoormorgen.org*). Uygulamada Hollanda’da sürdürülebilir liderlik; okulun misyonuna sürdürülebilirliği entegre etmeyi, öğretim yöntemleri ve okul işletmesinde bütüncül stratejiler kullanmayı gerektirir. Kısaca, Hollanda’da sürdürülebilir eğitim liderliği; vizyoner, katılımcı ve değer odaklı bir liderlik biçimi olarak tanımlanmakta ve okul bünyesinde iş birliği ağları aracılığıyla desteklenmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, TYMM’nin sürdürülebilir okuryazarlık ve eğitim liderliği boyutlarını, Finlandiya, İsveç, Japonya, Hollanda ve Singapur örnekleriyle karşılaştırarak değerlendirmiştir. Tartışma bölümünde elde edilen bulgular hem ülke karşılaştırmalarıyla hem de literatürle doğrudan ilişkilendirilerek iki eksenle yapılandırılmıştır. Bunlar, Türkiye bağlamında gelişime açık yönler ve örnek ülkelerin güçlü uygulamalarından çıkarılabilecek dersler başlıkları altında tartışılacaktır.

1. Türkiye bağlamında geliştirilmesi gereken yönler:

- Sürdürülebilir liderlik yapılarının kurumsallaşamaması: Bulgular, Singapur ve Finlandiya gibi ülkelerde liderlik uygulamalarının ölçülebilir, uygulama temelli ve sistematik biçimde yapılandırıldığını; Türkiye’de ise sürdürülebilir liderlik modelinin henüz yeterince kurumsallaşmadığını göstermektedir. Bu durum Metsämuuronen ve arkadaşlarının (2013) Finlandiya’da uzun vadeli

reformlar ve yerel özerkliğin etkili işleyişe katkı sağladığını vurgulayan çalışmasıyla da örtüşmektedir. TYMM ise değer temelli bir liderlik yaklaşımı sunmakla birlikte stratejik yönetim ve yerel inisiyatif mekanizmalarının henüz gelişmediği bulgularla uyumludur (MEB, 2024b).

- Dağıtılmış liderlik ve paydaş katılımının sınırlılığı: Çalışmanın bulguları, Türkiye’de dağıtılmış liderlik uygulamalarının yaygınlaşmadığını ve okul yöneticilerinin karar alma süreçlerinde daha çok normatif sorumluluklara odaklandığını göstermektedir. Bu bulgu, İsveç’in demokratik okul kültürü ve katılımcı liderlik yaklaşımını vurgulayan Alvunger (2015) ile uyumludur. TYMM’nin değer temelli liderliğe yaptığı vurgu önemli olmakla birlikte öğretmen katılımının kurumsal bir mekanizma hâline gelmediği anlaşılmaktadır.
- Uygulama rehberleri ve liderlik çerçevelerinin eksikliği: Japonya örneğinde olduğu gibi ASPnet ve SGH (Super Global High School [Süper Küresel Lise Programı]) ağlarının liderlik uygulamalarını destekleyen yapıların Türkiye’de bulunmadığı bulgularla ortaya konmuştur. Bu bulgu, UNESCO (2020) ve MEXT (2021) tarafından belirtilen uygulamaya dönük sürdürülebilirlik rehberleriyle karşılaştırıldığında, TYMM’nin kuramsal çerçevesinin güçlü olmasına rağmen uygulama araçlarının sınırlı olduğunu göstermektedir.

2. Örnek ülkelerin güçlü uygulamalarından çıkarılabilecek dersler:

- Çok boyutlu sürdürülebilirlik çerçeveleri: Finlandiya, Hollanda ve İsveç’te sürdürülebilirliğin müfredatın tüm aşamalarına disiplinler arası bir biçimde entegre edildiği bulgularla ortaya konmuştur. Hollanda’nın “Leren voor Duurzame Ontwikkeling (LvDO)” modeli, sürdürülebilirliği çevresel, ekonomik ve toplumsal boyutlarıyla ele alması bakımından TYMM’nin çok boyutlu okuryazarlık anlayışıyla benzerlik göstermekle birlikte daha bütüncül uygulama mekanizmaları sunmaktadır (Bron vd., 2009).
- Sistemik ve veriye dayalı liderlik modelleri: Singapur’un veriye dayalı karar alma, performans kriterlerine bağlı liderlik ve sistem düzeyinde güçlü koordinasyon içeren liderlik anlayışı; Wong (2019) ve Ministry of Education Singapore (2021) tarafından açıklanan liderlik yapılarıyla uyumludur. Bulgular, Türkiye’de bu tür sistemik yönetim süreçlerinin henüz gelişmediğini göstermektedir. Bu karşılaştırma, TYMM’nin değer

temelli yaklaşımının güçlü yönlerine rağmen uygulama sürecinde veri temelli stratejilere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

- Yerel özerklik ve öğretmen profesyonelliği: Finlandiya ve İsveç'te eğitim programlarının yerel bağlama göre şekillendirilebilmesi ve öğretmen özerkliğinin merkezi bir ilke olması; sürdürülebilirlik temalarının okul düzeyinde içselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır (Alvunger, 2015; Skolverket, 2022). Bulgular, Türkiye'de merkeziyetçi yönetim yapılarının sürdürüğünü göstermekte olup öğretmen profesyonelliği ve yerel inisiyatifin güçlendirilmesinin sürdürülebilir liderliğin kurumsallaşmasına katkı sağlayacağına işaret etmektedir.

TYMM'nin sürdürülebilirlik vizyonunun çok boyutlu bir okuryazarlık çerçevesi sunduğu bulgusu, Bottery'nin (2004) sürdürülebilir liderliği küresel ve yerel etik sorumlulukların dengelenmesi gereken bir süreç olarak tanımlamasıyla örtüşmektedir. Ayrıca Japonya ve Singapur örneklerinde görülen uygulama temelli liderlik modelleri, sürdürülebilir liderliğin sadece normatif bir süreç değil, aynı zamanda somut uygulamalarla desteklenmesi gerektiğini vurgulayan literatürle paralellik göstermektedir (UNESCO, 2020; Wong, 2019).

Bu çalışma, TYMM'nin sürdürülebilirlik vizyonunun güçlü bir kuramsal temele sahip olduğunu, ancak uygulama ve liderlik boyutlarında karşılaştırmalı ülkelerle kıyaslandığında gelişime açık yönler bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bulgulara ve literatüre dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- Sürdürülebilir kalkınma temelli liderlik göstergeleri oluşturulabilir.
- Performans değerlendirme sistemleri, Singapur örneğindeki gibi veriye dayalı süreçlerle güçlendirilebilir.
- Katılımcı ve dağıtılmış liderlik modelleri, İsveç ve Finlandiya'da olduğu gibi kurumsal bir yapıya dönüştürülebilir.
- Hizmetiçi eğitimlerde sürdürülebilir okulu yönetimi temaları yaygınlaştırılabilir.
- Uygulama rehberleri, Japonya'daki ASPnet ve SGH programlarının benzeri ağlarla desteklenebilir.

Bu sistemsel düzenlemelerin, TYMM'nin yalnızca teorik düzeyde değil, uygulama düzeyinde de sürdürülebilirlik ilkelerini hayata geçiren bir modele dönüşmesine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Extended Summary

Introduction

In the face of growing global challenges—such as climate change, rapid technological transformation, and widening social inequalities—education systems are under increasing pressure to foster individuals who are not only academically competent but also ethically responsible, environmentally conscious, and socially engaged. As nations pursue sustainable development goals, education emerges as a cornerstone for societal transformation. The Century of Educational Model,” introduced by the Ministry of National Education of Türkiye, reflects this ambition by proposing a value-based and holistic framework aimed at developing students’ sustainable literacy and leadership capacities. This model stands out by emphasizing nine foundational literacies—including sustainability literacy—across its entire curriculum. However, questions remain about its practical implementation, especially regarding the integration of sustainable leadership at the school level. To gain insights into global best practices, this study conducts a comparative analysis of educational policies and practices in Finland, Sweden, Japan, the Netherlands, and Singapore—countries that consistently perform well in both international academic assessments (e.g., PISA) and sustainability indices.

Methodology

The study employs a qualitative research design, using document analysis as the primary methodology. It systematically reviews policy documents, curriculum frameworks, government reports, and international publications from the selected countries and Türkiye. Documents were selected based on relevance to themes such as sustainable literacy, educational leadership, and curriculum design, with a preference for publications from 2010 onwards to ensure currency. Descriptive and thematic analyses were applied to the documents. Descriptive analysis allowed classification of information under pre-defined themes aligned with the study’s research questions, while thematic analysis enabled the identification of recurring patterns, values, and leadership models. The countries were selected using purposive sampling, based on their inclusion in the top-performing group in the PISA 2022 results and their high rankings in the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs) Index.

Findings

The TYMM an inclusive vision of education rooted in moral values, holistic development, and environmental stewardship. It defines sustainability literacy as the capacity to understand and apply sustainable principles in everyday life, highlighting the importance of civic engagement, resource responsibility, and ethical judgment. However, while its curricular documents emphasize sustainability, its leadership practices lack concrete performance indicators, systemic evaluation tools, and accountability structures. Finland integrates sustainability as a cross-cutting transversal competence in its national curriculum, titled “Participation, involvement and building a sustainable future.” It promotes students’ capacity to assess their environmental impact and make informed choices. Leadership is distributed, with high teacher autonomy, and principals act as guides rather than hierarchical administrators. Sweden positions sustainability as a fundamental perspective in its education system. Its curriculum emphasizes ecological literacy, global citizenship, and democratic engagement. School leadership is participatory and inclusive, with principals collaborating closely with teachers and other stakeholders to integrate sustainability into all learning experiences. Japan, a pioneer of Education for Sustainable Development (ESD), embeds sustainability education in all levels and subjects. ESD initiatives are led by the Ministry of Education (MEXT) and supported by UNESCO partnerships. Although the term “sustainable leadership” is not explicitly stated in official policies, school leaders and teachers are expected to function as role models and facilitators for ESD practices through collaborative and community-centered approaches. Singapore presents a highly structured and strategic approach to sustainability in education. Through the Eco Stewardship Programme and the national “Green Plan 2030,” sustainability themes are embedded in the curriculum, infrastructure, and school culture. School leaders function as strategic managers, guided by the “Thinking Schools, Learning Nation” (TSLN) vision. The leadership structure is performance-oriented, with principals expected to innovate, manage resources effectively, and engage stakeholders. Leadership development is supported by structured training and regular role rotations. The Netherlands incorporates “Leren voor Duurzame Ontwikkeling” (Learning for Sustainable Development) into its curriculum reform. Sustainability is treated as both a disciplinary and cross-disciplinary goal. Dutch schools emphasize critical thinking, ethical reasoning, and ecological citizenship. Leadership is framed

through collaborative models that empower teachers and students to co-create sustainable school cultures. Initiatives such as the “Duurzame Schoolleider” award highlight best practices and innovative school leaders.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

This study examined the Century of Türkiye Education Model the Century of Türkiye Education Modelin relation to sustainable literacy and educational leadership by comparing it with the education systems of Finland, Sweden, Japan, the Netherlands, and Singapore. The discussion is structured around two analytical dimensions grounded in the findings: areas for improvement in Türkiye and lessons from strong international practices.

1. **Areas for Improvement in the Turkish Context :**The findings indicate that sustainable leadership structures in Türkiye are not yet fully institutionalized, unlike the systematic and measurable leadership models of countries such as Finland and Singapore. This aligns with Metsämuuronen et al. (2013), who highlight the importance of long-term reform and local autonomy in Finland’s educational success. Although the Century of Türkiye Education Model adopts a value-based leadership approach, strategic leadership mechanisms and local initiative remain limited (MEB, 2024b).

Distributed leadership practices are also not widespread, and school leaders tend to prioritize normative responsibilities. This contrasts with Sweden’s participatory leadership culture (Alvunger, 2015). Similarly, the absence of implementation frameworks analogous to Japan’s ASPnet and SGH networks shows that the Century of Türkiye Education Model's strong conceptual vision lacks corresponding operational tools (MEXT, 2021; UNESCO, 2020;).

2. **Lessons from International Exemplars**

Countries such as Finland, Sweden, and the Netherlands illustrate how sustainability can be embedded across curricula through interdisciplinary and multi-dimensional approaches. The Dutch “Leren voor Duurzame Ontwikkeling (LvDO)” model, for example, offers holistic mechanisms that complement TYMM’s conceptual focus (Bron et al., 2009). Singapore provides a notable example of data-driven, coordinated, and performance-based leadership (Ministry of Education Singapore, 2021; Wong, 2019). The findings suggest that Türkiye would benefit from strengthening data use in decision-making and expanding

systemic leadership development. Likewise, Finland and Sweden demonstrate the value of local autonomy and teacher professionalism in sustaining school-level innovation (Alvunger, 2015; Skolverket, 2022).

Link to the Literature: TYMM's multi-dimensional sustainability vision aligns with Bottery's (2004) emphasis on balancing global and local ethical responsibilities. The emphasis on practice-oriented leadership in Japan and Singapore also reflects broader literature arguing that sustainable leadership requires more than normative guidance; it must be grounded in concrete implementation strategies (UNESCO, 2020; Wong, 2019).

Conclusion and Recommendations: Overall, the study shows that the Century of Türkiye Education Model's presents a strong theoretical framework for sustainability but requires further development in leadership structures and implementation processes. Based on the findings, the following recommendations are proposed:

- Develop leadership indicators aligned with sustainable development.
- Strengthen data-driven performance evaluation systems, following the Singaporean model.
- Institutionalize distributed and participatory leadership, as seen in Finland and Sweden.
- Expand in-service training on sustainable school management.
- Establish implementation networks and guidelines similar to Japan's ASPnet and SGH initiatives.

These steps may help transform the Century of Türkiye Education Model's into a model that not only articulates sustainability at a conceptual level but also embeds it effectively in practice.

Yazar Katkıları: Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Çalışmanın özgün bir çalışma olduğunu; hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu gibi tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davranıldığını; bu çalışma için elde edilen veriler, insan ve hayvanların deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması ve kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar kapsamında olmamasından dolayı etik kurul iznine tabi olmadığını beyan ederiz.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmanın hiçbir aşamasında yazma yardımı için yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Alvunger, D. (2015). Teachers' curriculum agency in teaching, learning and governance: The case of the Swedish curriculum reform. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(1), 30103. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30103>
- Arastaman, G. (2017). *Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baldwin, C., & King, R. (2018). *Social sustainability, climate resilience and community-based urban development: What about the people?* Routledge.
- Baron, D., P., (2000). *Business and its environment* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Bertalanffy, L. Von. (1950). An outline of general system theory. *British Journal for the Philosophy of Science*, 1(2), 134–165.
- Bertalanffy, L. Von. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. George Braziller.
- Bottery, M., (2004). *The challenges of educational leadership: Values in a globalised age*. Paul Chapman Publishing.
- Bron, J., Haandrikman, M., & Langberg, M. (2009). *Leren voor duurzame ontwikkeling: Een praktische leidraad*. Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). <https://www.slo.nl/downloads/2009/leren-voor-duurzame-ontwikkeling.pdf>
- Chiu, R. L. H. (2003). Social sustainability, sustainable development and housing development: The experience of Hong Kong . In R. Forrest & J. Lee (Eds.), *Housing and social change: East-West perspectives* (Vol. 221). (pp. 221-239). Routledge..
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications.
- Conway, J. A. (2015). *Sustainable leadership in education: Balancing values, vision and practice*. Bloomsbury.
- Cook, T. (2014). *Sustainable school leadership: Nurturing learning communities for the future*. Routledge.
- Couch J. D., & Towne J. (2018). *Dönüştüren eğitim*. Solo Yayınları.

- Çiçeklioğlu, H. (2022). *Sürdürülebilir liderlik*. Gazi Kitabevi
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde yeni yönelimler* (2. baskı). Pegem A Yayınları.
- Daft, R. L., Murphy, J., & Willmott, H. (2007). *Organization theory and design* (9th ed.). Thomson South-Western.
- Denkci Akkaş, F., & Aksu, A. (2022). Sürdürülebilir eğitim liderliği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(54), 1480-1497. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1195693>
- Elkaleh, E., Ali, N., Khurma, O. A., & El Sherif, H. M. (2025). Towards a model for sustainable leadership in educational contexts: A moderated mediated analysis of UAE and Hong Kong. *International Journal of Educational Research Open*, 100526. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100526>
- Erdoğan, M. (2009). *Çevre okuryazarlığı: Kavram, gelişim ve eğitimsel boyutlar*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ersoy, R. (2021). Sürdürülebilir eğitim politikaları ve ekonomik büyüme ilişkisi: Singapur örneği. *Ekonomi İşletme ve Maliye Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 55-72. <https://doi.org/10.38009/ekimad.839210>
- Finnish National Agency for Education, (EDUFI). (2016). National core curriculum for basic education 2014. *Finnish National Board of Education*. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>. <https://www.oph.fi/en/sustainable-future>
- Finnish National Agency for Education (EDUFI). (2021). *A sustainable future: Support material for the promotion of sustainable development in early childhood education and care, pre-primary and basic education*. Finnish National Board of Education.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Corwin Press.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Corwin Press.
- Gerard, L., McMillan, J., & D'Annunzio-Green, N. (2017). Conceptualising sustainable leadership. *Industrial and Commercial Training*, 49(3), 116–126. <https://doi.org/10.1108/ICT-10-2016-0073>

- Global Environmental Education Partnership. (2025). *Finland: Country profile*. <https://thegeep.org/country-profiles/finland>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). *The seven principles of sustainable leadership*. *Educational Leadership*, 61(7), 8–13.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.
- Haubrich, H., Reinfried, S., & Schleicher, Y. (2007). *Lucerne Declaration on geographical education for sustainable development*. International Geographical Union – Commission on Geographical Education.
- Hägström, M., & Schmidt, C. (2020). Education for sustainability: A review of international research. *Sustainability*, 12(11), 4461.
- Johnson, R. A., Kast, F. E., & Rosenzweig, J. E. (1964). Systems theory and management. *Management Science*, 10(2), 367–384.
- Kubow, P. & Fossum, P. R. (2007). *Comparative Education: Exploring Issues in International Context*. Pearson Merrill/ Prentice Hall.
- Lantela, L., Korva, S., Purtilo-Nieminen, S., & Lakkala, S. (2023). Teachers as leaders? Finnish student teachers' perceptions of participation in leadership in school. In S. Pulkkinen, E. A. Kallio, & M. Lehtonen (Eds.), *Leadership in educational contexts in Finland* (pp. 359–377). Springer.
- Maguate, G., (2024). *Understanding sustainable leadership: A review and forward outlook*. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4873100>
- McBride, B. B., Brewer, C. A., Berkowitz, A. R., & Borrie, W. T. (2013). Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? *Ecosphere*, 4(5), 1-20. <https://doi.org/10.1890/ES13-00075.1>
- MEB., (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/okul-yoneticileri-kilavuzu.pdf>
- MEB., (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul yöneticilerinin rolleri ve öğrenme-öğretme süreçlerini izleme ve değerlendirme kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology). (2021). *Implementation plan for education for sustainable development in Japan*. https://www.mext.go.jp/en/content/20211208-mxt_koktou01-1373244_1.pdf
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Michaels, S., & O'Connor, M. C. (1990). *Literacy as social practice*. Routledge.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), (2021). *A guide to promoting education for sustainable development (ESD) in schools*. https://www.mext.go.jp/en/unesco/title04/detail04/20220706-mxt_kouhou02-1.pdf
- Ministry of Education Singapore, (MOE), (2021a). *Learn for life – Equipping ourselves for a changing world: Nurturing stewards of the environment* [Press release]. <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/20210304-learn-for-life-equipping-ourselves-for-a-changing-world-nurturing-stewards-of-the-environment>
- Ministry of Sustainability and the Environment Singapore, (2021b). *Green Plan 2030: MOE's speech on sustainability in education*. <https://www.greenplan.gov.sg/news/speeches/2021-03-04-moe>
- Ministry of Education (MOE), (2021c). *Character and citizenship education: Key strategies and frameworks*. <https://www.moe.gov.sg>
- Ministry of Education Singapore, (2022). *Eco stewardship programme: Empowering students for a sustainable future*. <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/20220308-strengthening-our-contributions-towards-the-green-economy-and-empowering-the-next-generation-of-sustainability-leaders>
- Metsämuuronen, J., Kuosa, T., & Laukkanen, R. (2013), “Sustainable leadership and future-oriented decision making in the educational governance—a Finnish case”, *International Journal of Educational Management*, 27(4), 402-424. <https://doi.org/10.1108/09513541311316331>
- Ng, P. T., (2003). The Singapore school and the School Excellence Model. *Educational Research for Policy and Practice*, 2(1), 27–39. <https://doi.org/10.1023/A:1024465302953>

- OECD. (2020a). *Curriculum overload: A way forward* (Education Policy Perspectives No. 19). OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/11/curriculum-overload_167e276d/3081ceca-en.pdf
- OECD. (2020). *Education 2030 curriculum content mapping: An analysis of the Netherlands curriculum*, OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/6-bilateral-support/E2030_CCM_analysis_NLD_curriculum_proposal.pdf
- OECD. (2021). *Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World? PISA Global Competence Report*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/global-competence-for-an-inclusive-world.htm>
- OECD.(2020). *Education policy outlook: Finland*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning outcomes*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/publications/>
- Okuyay, Ö., Sayın, A., Güneş, Demir, Z., & Özdemir, K. (2022). Ekolojik okuryazarlık eğitiminin okul öncesi çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisi. *Millî Eğitim*, 51(236), 2851-2870. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.944271>
- Özdemir, O. (2022), *Sürdürülebilir okuryazarlık ve çevre eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, O. (2025). Geleceğe doğru yeni bir eğitim paradigması: Sürdürülebilirlik eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64, 2525-2540. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1644800>
- Özdemirkol, M. (2025). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sunduğu fırsatlar. *Dicle Akademi Dergisi*, 5(2), 267-280. <https://doi.org/10.61964/dade.1752966>
- Özer, M. (2021). *Türk eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve politika önerileri*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (1978). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. Harper & Row.

- River Valley High School. (n.d.). *Home page*. <https://www.rivervalleyhigh.moe.edu.sg>
- Roth, C. E. (1992). Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s. *ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education*.
- Sahlberg, P., (2015). *Finnish lessons 2.0 what can the world learn from educational*. Teachers College Press.
- Sachs, J. D., Lafortune, G., Kroll, C., Fuller, G., & Woelm, F. (2022). From crisis to sustainable development: The SDGs as Roadmap to 2030 and Beyond. *Sustainable Development Report 2022*. Cambridge:Cambridge University Press. <https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2022/2022-sustainable-development-report-g20-and-large-countries.pdf>
- Sachs, J. D., Lafortune, G., Kroll, C., & Fuller, G. (2023). *Sustainable development report 2023*. Cambridge University Press.
- SingTeach. (2024). A whole-school approach to sustainability education. 12(87) <https://singteach.nie.edu.sg/2024/01/09/education-for-sustainable-development>
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr22)*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Sugimura, M. (2023). *Fieldwork with depth: Its implication and future directions of comparative education research in Japan*. <https://doi.org/10.1108/S1479-36792023000046A013>
- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17–33.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(151), 89-103. https://www.researchgate.net/publication/44117425_Surdurulebilir_Cevre_Egitimi_Acisindan_Ilkogretim_Programlarinin_Degerlendirilmesi

- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. UNESCO.
- Tordera, N., Peiró, J. M., Ayala, Y., Lorente, L., & Montesinos, H. (2020). Sustainable leadership: The role of leadership in building sustainable organizations. *Sustainability*, 12(6), 1–16. <https://doi.org/10.3390/su12062267>
- UNESCO. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programs*. UNESCO.
- UNESCO Türkiye Millî Komisyonu (2015). *Sürdürülebilir kalkınma 2030 amaçları*. T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. <http://www.surdurulebiliralkinma.gov.tr>
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- UNESCO Institute for Statistics. (2022). *Measuring progress on education for sustainable development and global citizenship education*. <https://uis.unesco.org>
- UNESCO Associated schools network (ASPnet). (2024). *About UNESCO ASPnet*. <https://www.unesco-school.mext.go.jp/schools/en/about-unesco-aspnet/>
- UNESCO., (2024). *Delegates from 30 countries identify priority actions to transform education in Asia and the Pacific*. <https://www.unesco.org/en/articles/delegates-30-countries-identify-priority-actions-transform-education-asia-and-pacific>
- Uwasu, M., Yabar, H., Hara, K., Shimoda, Y., & Saijo, T. (2009). Educational initiative of Osaka University in sustainability science: Mobilizing science and technology towards sustainability. *Sustainability Science*, 4(1), 45–53. <https://doi.org/10.1007/s11625-009-0066-4>
- Qazi Ahmed, W., Kamran, S., & Naeem, S. (2021). Ethics and sustainable leadership in Finnish schools. *Al-Azhār*, 7(01), 16–24. <https://www.al-azhaar.org/index.php/alazhar/article/view/61>

- World Commission on Environment and Development (1987). *Our common future*. Oxford University Press.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>
- Wals, A. E. J. (2009). *Review of contexts and structures for education for sustainable development*. UNESCO.
- Wong, B., Hairon, S., & Ng, P. T. (2019). *School leadership and educational change in singapore*. Springer Nature.
- Yaakob, M. F. M., Shakir, F. M., Hamzah, M. I. M., & Musa, M. (2020). Critical success factors of sustainable leadership: Evidence from high-achievement school. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(12), 233–247.
- Yalçın, A. (2022). 21. yüzyılda sürdürülebilir kalkınma hedefleri: Türkiye’de sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapısal olarak incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 7(1), 117-149. <https://doi.org/10.22596/hej.1103130>
- Yangil, F. M., (2016). Bilgi toplumunda liderlik: Sürdürülebilir liderlik. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 128–143.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H., (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A., (2024). Evaluation of the Türkiye Century Education Model in terms of 21st century human profile [Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi]. *Electronic Journal of Education Sciences*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Zulkifli, M., (2019). Towards singapore’s sustainability, key tenets of our approach to sustainable development, *Horizons*, 2(14), 168-174.

Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersine Değerlerin Yansıması: Ders Kitapları ve Öğretmenler

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nurcan ÖZCAN¹, Özkan ERGENE²

¹ Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, ssylg.nrcn@icloud.com, ORCID: 0009-0001-9301-8466

² Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozkanergene@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5119-2813

Gönderilme Tarihi: 30.05.2025 Kabul Tarihi: 16.10.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1709515

Atıf: “Özcan, N., & Ergene, Ö. (2025). Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersine değerlerin yansıması: Ders kitapları ve öğretmenler *Millî Eğitim*, 54(1), 1251-1296. DOI: 10.37669/milliegitim.1709515”

Öz

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bulunan değerlerin, ortaokul 5. sınıf matematik ders kitaplarında yer alma durumlarının ve bu değerlerin öğretimine dair ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 17 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada iki matematik ders kitabında yer alan değer ve değer eylemlerinin bulunduğu kitap bölümleri tespit edilmiştir. Ardından matematik öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Veriler doküman analizi ve içerik analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. İncelenen ders kitaplarında, en çok etkinliklerde en az problemlerde olmak üzere 11 değer ve 41 değer eyleminin olduğu görülmüştür. Kitaplarda en çok estetik ve tasarruf değerlerinin bulunduğu görülmüştür. Yazılı görüşme form sonuçlarına göre öğretmenlerin matematik ders kitap bölümlerinde bulunan değerleri çoğunlukla belirttikleri görülmüştür. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin, derslerinde değer öğretimine fazla yer veremedikleri, değerlerin matematik derslerinde çoğunlukla örtük verilmesi gerektiğini ve kendilerini değerlerin aktarımı konusunda yetersiz gördüklerini belirttikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: değerler eğitimi, matematik ders kitabı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, matematik öğretmenleri

Reflection of Values on 5th Grade Mathematics Course: Textbooks and Teachers

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The purpose of this study was to examine the inclusion of the values emphasized in the Century of Türkiye Education Model within fifth-grade middle school mathematics textbooks and to explore mathematics teachers' perspectives on the teaching of these values. The study was conducted using a qualitative research design, and the participants consisted of 17 middle school mathematics teachers selected through purposive sampling. The sections of two mathematics textbooks that contained values and value actions were identified, after which data were collected through interviews with the participating teachers. The data were analyzed using document analysis and content analysis techniques. The findings indicated that the textbooks included 11 values and 41 value actions, represented most frequently in activity sections and least frequently in problem sections. Among these, the values of aesthetics and thrift were the most prevalent. According to the written interview responses, most teachers were able to identify the values embedded in the mathematics textbook sections. However, the interviews revealed that teachers devoted limited attention to value teaching in their lessons, generally preferred to convey values implicitly, and perceived themselves as insufficiently prepared for the transmission of values.

Keywords: values education, mathematics textbook, the Century of Türkiye Education Model, mathematics teachers

Giriş

Bireyin sağlıklı ve başarılı bir yaşam sürmesi zihinsel, fiziksel ve ahlaki unsurlara bağlıdır (Meydan, 2014). Değerler, durumlara ve eylemlere yönelik iyi veya kötü olduğu yönündeki inançlarımızı ifade eder (Halstead & Taylor, 2000). Bunlar bireyin hem kendi hem başkaları için ulaşmayı hedeflediği durumları temsil eder (Güngör, 1993). Sözcük anlamı incelendiğinde, “değer” kavramının; bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel alanlardaki maddi ve manevi unsurların bütününe ifade ettiği görülmektedir (Türk Dil Kurumu, 2025). Değerler, bireylerin toplumdaki davranışlarına rehberlik eden bir sistem olarak kabul edilir (Raths & Harmin, 1966). Eğitim sürecinde değerlerin aktarılması kültürel mirasın korunması açısından önemlidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Olumlu değerlere sahip bireyler, yaşamdan daha fazla tatmin olur ve topluma olumlu katkılar sağlar (Schwartz, 2012). Değer eğitimi almayan bireyler potansiyellerini tam değerlendiremeyebilir (Ulusoy & Dilmaç, 2012). Değer kavramı, matematikte bilinmeyen bir değerden bir bireyin ahlaki değerine kadar farklı anlamlar taşıyabilir (Kılcan, 2020).

Değerler eğitimi, eğitim ve etik kavramlarının iç içe geçtiği bir süreçtir ve bireylerde doğru ile yanlış ayırt etme becerisini geliştirmeyi hedefler (Halstead & Taylor, 2000). Bu süreç, bireylere yalnızca bilgi ve beceri kazandırmayı değil, aynı zamanda hayatın ve toplumun anlamını kavramalarına yardımcı olmayı amaçlar (Veugelers & Vedder, 2003). İnsanlar doğuştan gelen bazı potansiyeller sayesinde belirli davranışları öğrenebilirken, değerler sosyal öğrenme yoluyla aileden ve çevreden edinilir. İçgüdüsel davranışlar doğuştan gelirken değerler yaşantılarla öğrenilir (Tarhan, 2012). Değerler eğitimi, bireylerin evrensel değerleri benimseyerek iyi birer vatandaş olmalarını sağlamayı hedefler ve bu süreç aile, okul, sosyal medya, teknoloji ve oyun gibi faktörlerin etkisi altında şekillenir (Altan, 2011). Temel hedefler arasında doğru ile yanlış ayırt etmeyi öğretmek, ahlaki değerlere sahip olmalarını sağlamak ve toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmek yer alır. Bu hedefler; oyun, sosyal medya, teknoloji, aile ve okul gibi araçlarla bireylere kazandırılabilir (Aktepe, 2014). Eğitim sürecinde öğretmenler, değerlerin öğrencilere aktarılmasında merkezî bir role sahiptir ve bu konuyu öncelikli görürler (Ünal, 2016). Türkiye’de değerler eğitimine 2005 yılından itibaren önem verilmiş ve yapılan düzenlemelerle bu önem artmıştır (Yıldız, 2019).

Toplumsal değerlerin düzenli ve sistematik olarak bireylere aktarıldığı yer okuldur (Özkan, 2010). Okulda uygulanan eğitim programları ile öğrencilerin akademik ve ahlaki gelişimleri hedeflemektedir (Jacobs & Jacobs-Spencer, 2001). Türk eğitim sistemi, Millî Eğitim Temel Kanunu’nda belirtildiği üzere öğrencilere bilgi, beceri ve millî değerler kazandırmayı amaçlarken kültürel değerlerin korunması ve geliştirilmesi de öğretim programlarının hedefleri arasında yer alır (MEB, 2018; Özdemir, 2009). Toplumun ortak değerlerine önem verilmediğinde bu değerlerde kayıplar yaşanabilir (Esmer, 1998). Bu nedenle okullarda akademik çalışmaların yanı sıra değerlerin benimsenmesi önemlidir (Altun, 2003). Öğretim programları bu durum için öğrencilerin eğitim sistemi içinde değerlerle iç içe beceri, bilgi ve davranış elde ederek çok yönlü geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2018).

Değerler eğitimi, Türkiye’de matematik dersinin öğretim programlarında yer almaktadır. 2013 Matematik Dersi Öğretim Programı’nda matematiksel değerler, 2017 programında toplumsal ve matematiksel değerler, 2018 programında ise adalet, dürüstlük, sorumluluk ve vatanseverlik gibi kök değerler ön plana çıkmıştır (Topal, 2019). Bu gelişim, matematik öğretiminin yalnızca

bilişsel hedeflerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin karakter gelişimi ve toplumsal sorumluluk bilincini destekleyen bir değer aktarım süreci olarak konumlandığını göstermektedir. Matematik dersinin yalnızca sayılar ve işlemlerden ibaret olmayıp analitik düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerle öğrencilerin yaşamlarını şekillendirdiği vurgulanmaktadır (Başer, 1996; Güney vd., 2016).

Matematiğin evrensel ve kültürel bağlamlardan bağımsız olduğu algısı, matematiğin değerler ve kültürle ilişkisiz olduğu yönünde bir anlayışa yol açmaktadır (Seah & Bishop, 2000). Bu yanlış algı, matematik öğretmenlerinin matematik derslerinde değer eğitiminin uygulanabilirliğine dair inançlarını zayıflatmaktadır (Dede, 2007). Matematik dersinde işlemsel ve kavramsal bilgilerin doğası gereği, dersin değerlerden uzak olduğu düşünülse de bu yaklaşım yanlıştır. Örneğin, bir üçgenin iç açılarının toplamının her zaman 180 derece olması veya bir işlemin sonucunun evrensel olarak değişmez olması, matematiğin yalnızca nesnel bir disiplin olarak algılanmasına neden olabilir (FitzSimons vd., 2001). Ancak matematiğin doğasında adalet ve eşitlik gibi değerlerin bulunduğu ve matematik eğitiminin bu değerleri öğrencilere kazandırmada önemli bir araç olduğu vurgulanmaktadır (Bishop, 1999; Dede, 2007). Bu bağlamda matematik öğretiminde yalnızca bilgi ve becerilerin aktarılması değil, aynı zamanda manevi, millî ve evrensel değerlerin kazandırılması da amaçlanmıştır (MEB, 2018). Matematik derslerinde bu amaca ulaşmak için kullanılan önemli kaynaklardan birisi de ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının öğretmen ve öğrenciler için kolay ulaşılabilir olması, bu materyallerin öğrencilere ortak değerlerin kazandırılmasında önemli bir kaynak olmasını sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar, bu amaca ulaşmak için farklı kaynakların kullanılabileceğini, öğretim programlarının ve bu programlar doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının bu süreçte kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Cao vd., 2006; Şahin & Başgöl, 2018). MEB (2018), değerler eğitiminin etkili olabilmesi için eğitim sistemi içerisinde öğretim programları, mevzuat, okul ortamı, ders araçları vb. gibi bütün öğelerinin bu amaca yönelik olması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle değerler eğitiminin ayrı bir ders olarak değil, tüm derslerin içine sindirilerek kazandırılması benimsenmektedir. Değerlerin farklı türleri olması nedeniyle vurgulanacak olanların tespit edilerek ders programlarında bir tutarlılığın sağlanması önemlidir (Sayın vd., 2019). Bu bağlamda öğretim programlarında benimsenen değerlerin öğrenme sürecine aktarılmasında ders kitapları kilit bir köprü işlevi görmektedir.

Okullarda öğretmenler tarafından en çok kullanılan öğretim materyalinin öğretim programına uygun hazırlanmış ders kitapları olduğu belirtilmektedir (Kılıç & Seven, 2011).

Son dönemde matematik derslerinde değerlere yönelik ders kitapları ve sınıf uygulamaları üzerine yapılan araştırmalar, değer öğretiminin matematik derslerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Çetin vd., 2021; Kılcan, 2020; Yıldız Mutlubaş, 2021). Bu doğrultuda Türkiye’de 2024 yılı itibarıyla uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında hazırlanan ortaokul matematik öğretim programlarında (MEB, 2024) değerlere özel bir yer verilmektedir. TYMM ile 20 ana değer belirlenmiş ve bu değerlerden 17’sinin ortaokul matematik öğretim programında yer alan temalar aracılığıyla öğretilmesi planlanmaktadır. Belirlenen değerlerin somut eylemlerine ise öğrenme çıktılarında yer verilmektedir. Matematik derslerinde değer öğretimine yönelik çalışmaların odak noktalarının; ders kitaplarındaki değerler, matematiksel değerler ya da sosyal değerler olduğu bu kapsamda matematik öğretim programındaki değerlere ilişkin öğretmen görüşlerinin ve matematik öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik yaklaşımlarının incelendiği görülmektedir (Özkaya & Duru, 2020; Sayın vd., 2019; Şahin & Tuğrul, 2020; Yıldız & Akıncı, 2023). Ancak sınıf içi uygulayıcılarına ve değerlerin nasıl aktarılacağına yönelik çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Araştırmaların sonuçları bütüncül olarak incelendiğinde, değerlerin sınıf ortamına aktarılması konusunda eksiklikler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada, 5. sınıf ders kitaplarında yer alan değerlerin ders kitaplarında bulunma durumu incelenmiştir ve bu değerlerin sınıf ortamında uygulayıcıları olan öğretmenlerin uygulama süreçlerine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bu çalışma ile TYMM ile yapılan değişikliklerin hedefine ulaşması, değerler ile matematik dersinin ilişkilendirilmesi, ders kitaplarında değerlerin yer alma durumu, matematik derslerinde daha etkili değer öğretimi gibi konulara ve genel olarak Türk eğitim sisteminde matematik-değer adına atılacak adımlara pozitif katkı sunulacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada, TYMM’de yer alan değerlerin ortaokul 5. sınıf matematik ders kitaplarında yer alma durumlarının ve bu değerlerin öğretimine dair ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma amacına yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Ortaokul 5. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan değerlerin dağılımı nasıldır?
- Ortaokul matematik öğretmenlerinin, ortaokul 5. sınıf matematik ders kitap bölümlerinde bulunan değerleri belirtme durumları nasıldır?
- Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik derslerinde değer öğretilmesine yönelik genel yaklaşımları nasıldır?
- Matematik öğretmenlerinin matematik derslerinde değerleri aktarma durumlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
- Matematik öğretmenlerinin değerlerin matematik derslerinde nasıl aktarılacağına ve öğretim yöntemlerine dair görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, TYMM’de yer alan değerlerin ortaokul 5. sınıf matematik ders kitaplarında yer alma durumlarının ve bu değerlerin öğretilmesine dair ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş tekli durum çalışması (Yin, 2018) kullanılarak tasarlanmıştır. Durum çalışmasında durumlar; bireyler, gruplar, dokümanlar (kitaplar, öğretim programları gibi), olaylar veya davranışlar olabilir (Creswell, 2012). Bu çalışmada ise incelenecek durumlar, 5. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan değerler ve öğretmen görüşleridir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, yazılı görüşme formuna katılan 17 ortaokul matematik öğretmeni ve bu öğretmenler arasından değerleri belirtip belirtmeme durumu, mezuniyet durumu ve hizmet yılı gibi değişkenlere göre amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen dört ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Yazılı görüşme formuna katılan matematik öğretmenlerinin 11’i lisans mezunu, altısı yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin hizmet yılları ise iki ila 23 yıl arasında değişmektedir. Sorularda yer alan değerleri belirten 10 öğretmen arasından iki öğretmen, değerleri belirtmeyen yedi öğretmen arasından iki öğretmen belirlenerek yüz yüze ve çevrim içi olarak gönüllülük esasına göre görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Görüşme Yapılan Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Kişisel Bilgileri*

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Mezuniyet Durumu	Hizmet Yılı
Ö7	K	Lisans	20
Ö9	K	Yüksek lisans	6
Ö13	E	Yüksek lisans	14
Ö17	K	Lisans	2

K: Kadın, E: Erkek

Verileri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları araştırmacılar tarafından geliştirilen kitap inceleme rubriği, yazılı görüşme formu ve yarı-yapılandırılmış görüşme formudur. TYMM'ye uygun olarak hazırlanan ortaokul 5.sınıf matematik ders kitapları kitap inceleme rubriği (EK 1) ile incelenmiştir. Araştırmada yapılan görüşme verileri, yazılı görüşme formu (EK 2) ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu (EK 3) olmak üzere iki görüşme formu ile toplanmıştır. Kitap inceleme rubriği, yazılı görüşme formu soruları ve yarı-yapılandırılmış görüşme soruları uzman görüşü için doçentlik ünvanı almış üç alan uzmanına ve yüksek lisans mezunu üç ortaokul matematik öğretmenine sunulmuştur. Yazılı görüşme formu ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu sorularında ise anlatım dili daha sadeleştirilerek formların son hâlleri uygulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda aktarılabirlik ve inandırıcılık kavramları, iç geçerlik ve dış geçerlik kavramları yerine kullanılmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Araştırmanın bulguları, seçilen materyaller ve öğretmen görüşleri ekseninde yorumlanmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik, bağlamsal tutarlılıkla ve verilerin derinlemesine yorumlanmasıyla ilişkilidir (Creswell, 2003). Bu bağlamda elde edilen sonuçlar belirli bir örneklem ve içerik çerçevesinde genellenebilirlik iddiasından uzak, aktarılabirlik ilkesiyle değerlendirilmelidir. Araştırma süresince inandırıcılığın sağlanabilmesi için araştırmacı ile öğretmenler arasında etkileşim sağlanarak yazılı ve yüz yüze gönüllülük esasına göre görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama araçlarının belirlenmesi, verilerin elde edilmesi, analiz süreci ve bulguların aktarılması aşamalarında matematik eğitimi alanında doçentlik ünvanı almış iki alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır.

Nitel araştırmalarda iç geçerliği arttırmak için dokümanlar gözlem ve görüşme gibi diğer veri kaynakları ile birlikte kullanılarak veri çeşitlenmesi yapılmaktadır. Böylece araştırmacılar daha kapsamlı ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmektedir (Balcı, 2016; Patton, 2002). Araştırmada doküman analizinin yanında görüşme tekniği kullanılmıştır. Farklı hizmet yıllarına ve mezuniyet durumlarına sahip dört öğretmen ile derinlemesine görüşmeler yapılmış, ses ve görüntü kaydı alınarak veriler toplanmıştır. Araştırma güvenilirliği için ortaokul 5. sınıf matematik ders kitaplarının her birinde bulunan değerler, araştırmacılar tarafından geliştirilen rubrik ile değerlendirilmiştir. Daha sonra hazırlanan boş rubrik, yüksek lisans eğitimi tamamlamış bir araştırma görevlisi, iki ortaokul matematik öğretmenine verilerek 5. sınıf ortaokul matematik ders kitaplarında bulunan değerlerin kodlanması istenmiştir. Kodlayıcılar arası uyum oranı, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül olan Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmacıların sonuçları referans alındığında uyum yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Bu uyum yüzdesinde, Şekil 1'de gösterildiği gibi ders kitaplarında değerlerin hangi bölümlerde olduğunun semboller ile verilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Şekil 1

Ders Kitabında Yer Alan Değer Göstergesi ve Örneği

Ders Kitabında Yer
Alan İçeriklerde
Değerlerin Olduğuna
Dair Sembol
Gösterimi



Bu görselin bulunduğu
bölüm içeriğinde ilgili
değer işlenmiştir.

Örnek İçerik ve Değer
Sembolü



GEOMETRİK NİCELİKLER

Problem 4

Türkiye Kadın Milli Voleybol Takımı'nın da katılma-
ya hak kazandığı 2024 Paris Olimpiyat Oyunları'nda
saha kenarındaki reklam panolarının maliyet hesa-
bını sizin yapmanız isteniyor.



Bu saha voleybol alanı ve serbest bölgeden oluşmaktadır. Reklam panoları uzun kenarı bo-
yunca serbest bölgenin her kenarının üzerine aralarında boşluk kalmadan yerleştirilecektir.
Aşağıda kırmızı çizgilerle sınırlandırılan voleybol alanı ve kalan kısmı serbest bölge olan
voleybol sahasının modeli verilmiştir.

Öğretmen görüşmelerinde kullanılan kodlamalar için de görüşme cevaplarından toplam on konuşma pasajı her üç uzmana verilerek kodlamaları istenmiştir. Araştırmacıların sonuçları referans alındığında uyum yüzdesi %90 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar arasındaki görüş ayrılıklarının tamamında üç uzmandan ikisinin aynı görüşte olduğu, bir uzmanın ise farklı görüş bildirdiği belirlenmiştir. Ardından gerçekleştirilen tartışma oturumlarında bu görüş ayrılıkları karşılıklı olarak değerlendirilmiş ve ortak bir kodlama üzerinde uzlaşmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, veri analiz sürecinde kodlayıcılar arası yüksek tutarlılığın sağlandığını göstermekte ve araştırmanın güvenilirliğini metodolojik açıdan desteklemektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler doküman incelemesi ve görüşme teknikleriyle toplanmıştır. Yazılı, sözlü ve görsel materyaller, doküman incelemesi yöntemiyle elde edilen verilerin temel kaynaklarını oluşturmaktadır (Bogdan & Biklen, 1992). Çalışmada araştırmacılar, TYMM’de yer alan değerlerin ortaokul 5. sınıf matematik ders kitaplarında bulunma düzeyini tespit etmek için iki ortaokul 5. sınıf matematik ders kitabını (A ve B) incelemişlerdir (Albayrak vd., 2024). Yazılı görüşme formu ile 5. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan değerleri içeren örnek, etkinlik ve performans görevi bölümlerinden birer örnek seçilerek ortaokul matematik öğretmenlerine verilmiştir. Bu örnekleri derslerinde nasıl anlatacakları ve bu örneklerin amaçları sorularak öğretmenlerin kitap bölümlerinde yer alan değerleri belirtip belirlemedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın verileri nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İncelenen değerler, TYMM’de yer alan değer/değer eylemleri çerçevesinde ele alınmıştır. TYMM’de yer alan değerlerin, ortaokul 5. sınıf matematik ders kitaplarında bulunma durumunu tespit etmek için kitap inceleme rubriği sonuçları içerik analizine tabi tutulmuştur. Böylece TYMM’de yer alan değer/değer eylemlerinin bulunduğu kitaplar (A/B), temalar ve öğrenme çıktıları ile bu değer/değer eylemlerinin örnek, etkinlik, performans görevi ve problem gibi kitap bölümlerinde ne düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir. Yazılı görüşme soruları; içerdiği değerleri en iyi şekilde yansıttığı düşünülerek bir örnek, bir etkinlik ve bir performans görevi olacak şekilde toplam üç soru şeklinde belirlenmiştir. Bu soruların içerdiği değerler ise ortaokul 5. sınıf matematik ders kitaplarında en çok yer alan değerlerden estetik, tasarruf ve temizlik değerleri

olarak belirlenmiştir. Yazılı görüşme sorularının analizleri yapılırken önce matematik öğretmen isimleri yazılı görüşme formuna verilen cevaplama sırasına göre Ö1, Ö2, Ö3... Ö17 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerin yazılı görüşme formu sorularına verdikleri cevaplar incelenerek; öğretmenlerin mezuniyet durumları, hizmet yılları ve sorularda bulunan değerleri belirtip belirtmeme durumları şeklinde kategoriler belirlenerek analiz edilmiştir. Daha sonra yazılı görüşme sorularında bulunan değerleri belirten ve belirtmeyen öğretmenler arasından dört öğretmen seçilerek yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sesli ve görüntülü olarak kaydedilmiştir. Görüşme kayıtları içerik analizine tabi tutularak kategoriler ve kodlar belirlenmiştir. Belirlenen kategoriler ve açıklamalar tablolar şeklinde görsel hâle getirilmiştir. Kategori ve kodlar doğrultusunda katılımcı ifadelerinden kesitler sunularak elde edilen veriler desteklenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları üç bölümde sunulmuştur. Birinci bölümde TYMM’de bulunan değerlerin ortaokul 5. sınıf matematik ders kitaplarında bulunma düzeylerinden elde edilen bulgular, ikinci bölümde yazılı görüşme formundan elde edilen bulgular ve üçüncü bölümde yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular verilmiştir.

TYMM’de Bulunan Değerlerin Ortaokul 5. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Bulunma Düzeylerinden Elde Edilen Bulgular

TYMM’de bulunan değerlerin ortaokul 5. sınıf matematik ders kitaplarında bulunma düzeylerinden elde edilen bulgular Tablo 2a ve 2b’de verilmiştir. Tabloda yer alan değerlere ve kapsamlarına ilişkin kodların açıklamaları EK 4’te verilmiştir.

Tablo 2a

TYMM’de Bulunan Değerlerin Ortaokul 5. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Bulunma Düzeyi/1. Kitap

Tema	Öğrenme Çıktıları	Değerler	Örnek	Etkinlik	Performans Görevi	Problem
1	MAT.5.3.1 a, b, c	D7.1			X	
		D7.1		X		
		D7.1		X		
	MAT.5.3.6 a, b, c	D19.1	X			
		D7.1	X			
		MAT.5.3.7 a-f		X		
2	MAT.5.1.1 a, b, c	D7.1		X		
		D7.1		X		
		MAT.5.1.1 a, b, c		X		
	MAT.5.1.2 a-g	D3.3				
		D17.2				X
		D7.2, D16.2			X	
3	MAT.5.4.1 a,b,c	D16.2				X
		D14.1	X			
	MAT.5.4.3 a, b,c	D7.1			X	
		MAT.5.4.4 a-g				X
Toplam	8	15	3	5	3	3

Tablo 2b

TYMM’de Bulunan Değerlerin Ortaokul 5. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Bulunma Düzeyi/2. Kitap

Tema	Öğrenme Çıktıları	Değerler	Örnek	Etkinlik	Performans Görevi	Problem
4	MAT.5.1.3 a-e	D19.1	X			
		D16.2				
		D14.1		X		
		D1.2		X		
	MAT.5.1.4 a-d	D1.2		X		
		D17.1		X		
		D17.1		X		
		D5.1			X	
5	MAT.5.1 a-1	D18.3	X			
		D18.3				
		D5.2		X		
		D17.1				
		D17.2				
		D18.3		X		
		D18.3			X	
		D17.2, D5.2, D18.3			X	
	MAT.5.2 a, b,c	D17.2	X			
		D6.2	X-X			
6	MAT.5.2.1 a, b, c, d	D3.3		X		
		D17.2		X		
	MAT.5.2.3 a-f	D11.2		X		
		D11.2		X		
7	MAT.5.6.2 a, b	D1.2		X		
		D1.2			X	
Toplam	7	26	5	12	4	0

Tablo 2a ve 2b incelendiğinde, TYMM’de bulunan 20 değer ve 70 değer eyleminden, incelenen ders kitaplarında toplam 7 tema ve 15 öğrenme çıktısında olmak üzere 11 (D1, D3, D5, D6, D7, D11, D14, D16, D17, D18, D19) değer ve 41 değer eyleminin bulunduğu görülmektedir. Bu değer/değer eylemlerinin her iki kitapta, sekiz örnek, 17 etkinlik, yedi performans görevi ve üç problem olmak üzere toplam 35 kitap bölümünde yer aldığı görülmektedir. İncelenen ders kitaplarında en çok D7 (estetik) ve D17 (tasarruf) değerlerinin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ortaokul 5. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan değer/değer eylemlerinin en çok etkinliklerde en az ise problemlerde yer aldığı görülmektedir.

Araştırmanın en dikkat çeken bulgularından biri, incelenen ders kitaplarında her tema sonunda bulunan ünite değerlendirme sorularında değerlerin yer almamasıdır. Bununla TYMM’de bulunmayan ancak ortaokul 5. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan değer/değer eylemleri tespit edilmiştir. Bu değer/değer eylemlerinin bulunduğu kitaplar, temalar, kitap bölümleri, sayfa numaraları ve adlarına yönelik detaylı bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında Bulunmayan Ortaokul 5. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler

Kitap	Tema	Değerler/Değer Eylemleri	Yer Aldığı Kitap Bölümü	Sayfa No
A	1	Estetik / D7.3	Doğrulardan Çokgenlere	57
A	2	Duyarlılık / D5.2 Vatanseverlik / D19.3	E4-Doğal Sayıları Karşılaştırıyorum	106
A	2	Tasarruf / D17.1	Gerçek Yaşam Problemleri Çözebilme	111
A	2	Tasarruf / D17.2	Problem 3	114
A	2	Vatanseverlik / D19.1	Problem 4	115
A	3	Estetik / D7.3	Dikdörtgenin Çevre Uzunluğu	142
B	4	Adalet / D1.2	E1-Paylaşım	17
B	4	Tasarruf / D17.2 Temizlik / D18.3	Örnek 7	31
B	4	Sağlıklı Yaşam / D13.1- D13.2	E5-İdeal Kilo	40
B	6	Adalet / D1.4	E1-Halat Çekme	118
B	6	Sağlıklı Yaşam / D13.1-D13.2	Örnek 1	153
Toplam	5	15	11	11

A: Birinci Kitap; B: İkinci Kitap; E: Etkinlik

Tablo 3 incelendiğinde, beş tema ve 11 kitap bölümünde 15 değer/değer eyleminin yer aldığı görülmektedir. Yer alan değerler; *estetik, duyarlılık, vatanseverlik, tasarruf, adalet, temizlik, sağlıklı yaşam*dır. *Estetik* değerinin olduğu düşünülen birinci kitap, birinci tema, sayfa 57’de yer alan *doğrulardan çokgenlere* görseli Şekil 2’de, *sağlıklı yaşam* değerinin olduğu düşünülen ikinci kitap, dördüncü tema, sayfa 40’ta bulunan Etkinlik 5 – *İdeal Kilo* Şekil 3’te örnek olarak verilmiştir.

Şekil 2

Doğrulardan Çokgenlere

Şekil 2 incelendiğinde, geometrik desenli halıların yaşam alanlarında estetik bir görünüm oluşturabileceğinden bahsedilmektedir. Dolayısıyla, geometrik desenli halılar ile estetik değerinin (D7) ilişkilendirildiği görülmektedir.

DOĞRULARDAN ÇOKGENLERE

Geometrik desenli halılar, modern görünümlerinin yanı sıra yaşam alanlarına sanatsal bir dokunuş katar. Bu halılarda üçgen, kare ve dikdörtgen gibi farklı geometrik şekiller düzenli ve dengeli bir biçimde kullanılarak yaşam alanlarında estetik bir görünüm oluşturulabilir.



Yukarıdaki görselde halı üzerindeki desenler kapalı şekillerdir. Siz de doğruları kullanarak kendi halı deseninizi tasarlayabilirsiniz.

Şekil 3

İdeal Kilo



GEOMETRİK NİCELİKLER

Problem 4

Türkiye Kadın Millî Voleybol Takımı'nın da katılma-ya hak kazandığı 2024 Paris Olimpiyat Oyunları'nda saha kenarındaki reklam panolarının maliyet hesabını sizin yapmanız isteniyor.

Değer imgesi





Bu saha voleybol alanı ve serbest bölgeden oluşmaktadır. Reklam panoları uzun kenarı boyunca serbest bölgenin her kenarının üzerine aralarında boşluk kalmadan yerleştirilecektir. Aşağıda kırmızı çizgilerle sınırlandırılan voleybol alanı ve kalan kısmı serbest bölge olan voleybol sahasının modeli verilmiştir.

Şekil 3 incelendiğinde, etkinlikte ideal kilonun tanımı yapılmış, sağlıklı yaşam için dengeli beslenme ve düzenli egzersiz ile ideal kiloda kalmanın önemli olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla, etkinliğin sağlıklı yaşam (D13) değerini içerdiği görülmektedir.

Yazılı Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Yazılı görüşme formu sorularında yer alan değerleri 17 öğretmenden 10 öğretmenin belirttiği, yedi öğretmenin belirtmediği ve soru çözümlerinde farklı kategorilere yöneldikleri görülmüştür. Yazılı görüşme formu sorularında açık ve örtük olarak verilen değerlerin (estetik, tasarruf ve temizlik) öğretmenler tarafından belirtilme durumu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Değerlerin Olduğunu Belirtme Durumu

Belirtilen Değerler	Öğretmenler	Kullanılan İfadeler
Estetik	Ö4	Geleneksel Türk sanatı çağırışımı
	Ö6	Estetik, estetik matematik
	Ö7	Estetik
	Ö8	Matematiğin sanatla bütünleşmesi, estetik
	Ö9	Estetik değeri
	Ö12	Estetik algı
	Ö15	Güzel görünüm
Tasarruf	Ö4	Yaşamda tasarruf
	Ö7	Tasarruf
	Ö9	Birlikte tasarruf
	Ö15	Bütçeyi ayarlama
Temizlik	Ö1	Soruda geçen değeri fark etmeli
	Ö4	Çevre koruma bilinci
	Ö6	Çevre kirliliği
	Ö7	Temizlik
	Ö9	Çevre kirliliği, temizlik değeri
	Ö12	Çevre kirliliği, çevresel farkındalık
	Ö14	Çevreyi koruma, çevre bilinci
	Ö15	Çevre kirliliği
	Ö16	Çevre kirliliği, çevre bilinci kazandırmak

Tablo 4 incelendiğinde, yazılı görüşme formu sorularında Ö4, Ö7, Ö9 ve Ö15 kodlu öğretmenlerin üç değeri (*estetik, tasarruf, temizlik*), Ö6 ve Ö12 kodlu öğretmenlerin iki değeri (*estetik, temizlik*), Ö1, Ö14 ve Ö16 kodlu öğretmenlerin *temizlik* ve Ö8 kodlu öğretmenin *estetik* değeri olmak üzere bir değeri belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin değerleri belirtirken değer adlarını veya değer eylemlerini ifadelerinde kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin açıklamalarından kesitler örnek olarak aşağıda verilmiştir. Ö7 açıklamalarında sorularda bulunan tasarruf değerini sorumluluk bilinciyle ilişkilendirerek ifade etmiştir. Ö9 ise açıklamalarında değer eğitiminin matematik dersinde amaç olduğunu ifade etmiştir.

“Estetik, sabır ve sorumluluk bilinciyle tasarım yapması gerekiyor.” (Ö7)

“...Bu etkinlik matematik bilgisinin dışında öğrencinin yaratıcılık ve estetik değerler kazanmasını amaçlamaktadır.” (Ö9)

Yazılı görüşme formu sorularında yer alan değerleri belirten ortaokul matematik öğretmenlerinin mezuniyet durumları ve hizmet yılları incelenmiştir. Yapılan incelemelerde beş öğretmenin (Ö1, Ö7, Ö12, Ö15, Ö16) lisans ve beş öğretmenin (Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö14) ise yüksek lisans mezunu oldukları ve hizmet yıllarının altı yıl ila 20 yıl arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Yazılı görüşme formunda yer alan sorularda bulunan değerleri belirtmeyen öğretmenlere ait bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5*Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Değerlerin Olduğunu Belirtmeme Durumu*

Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler
Matematiksel İşlem	Çokgen özellikleri Grafik yorumlama Ölçmeyi öğretme Daire grafiği Kesirlerle modelleme işlemini hatırlatma Merkez açının önemi	Ö2, Ö3, Ö5, Ö10, Ö11, Ö17
Günlük Hayatla İlişkilendirme	Günlük yaşantıda uygulama Günlük hayatta matematik kullanma Matematiği yaşama dâhil etme Günlük hayatta matematiğin önemi	Ö11, Ö13, Ö17
Farklı Disiplinlerle İlişkilendirme	Türkçe Sosyal bilgiler Branşlar arası etkileşim	Ö2, Ö13
Teknoloji ile İlişkilendirme	Matematik yazılımı Dijital araçlar Teknoloji faydalı kullanma	Ö15
Yaparak Yaşayarak Öğrenme	Araştırma yaptırma Beceri kazanma Yaparak yaşayarak öğrenme	Ö3, Ö17
Kültürle İlişkilendirme	Cami süslemeleri Halı, kilim için motif ve tasarım yapar Geleneksel Türk sanatlarını çağrıştırma	Ö10
İçerdiği Beceriler	Beceri kazanma Öz denetim Planlama Gözlem Araştırma becerisi kazandırma Öz güven kazanma Yorum yapma, çıkarımda bulunma Bütün parça ilişkisi kurma	Ö2, Ö3, Ö5,
Farklı Değerlerle İlişkilendirme	Sorumluluk Duyarlı kişi olması Araştırma sevgisi	Ö2, Ö10

Tablo 5 incelendiğinde, yazılı görüşme soru çözümlerinde öğretmenlerin sorularda yer alan değerler dışında altı öğretmen tarafından matematiksel işlemlere, üçer öğretmen tarafından günlük hayatla ilişkilendirme ve içerdiği beceriler kategorilerine en çok odaklandıkları görülmektedir. Bu duruma örnek olarak öğretmen açıklamalarından kesitler aşağıda verilmiştir. Açıklamalarda; Ö13 soru çözümlerinden elde edilen sonuçların günlük hayatta önemli olduğunu, Ö3 soru çözümlerinin öğrencilerin araştırma becerisi kazanmalarını amaçladığını ifade etmişlerdir.

“Günlük hayatta matematik dersinin de önemi anlaşılabilir.” (Ö13)

“Araştırma becerisinin kazanılması amaçlanıyor.” (Ö3)

Yazılı görüşme sorularının çözümlerinde öğretmenlerin, sorularda bulunan değerler dışında *sorumluluk*, *duyarlı kişi olması*, *araştırma sevgisi* gibi değerlere odaklandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin açıklamalarından kesitler örnek olarak aşağıda verilmiştir. Açıklamalarda Ö10 duyarlılık değerini ve Ö2 araştırma sevgisi değerini belirtmiştir.

“Bilinçli ve duyarlı bir kişi olması hedeflenir.” (Ö10)

“Araştırma sevgisi aşılama ve günlük hayata entegre etme.” (Ö2)

Yazılı görüşme formu sorularında bulunan değerleri belirtmeyen öğretmenlerin mezuniyet durumları ve hizmet yılları incelenmiştir. Yapılan incelemelerde altı öğretmenin (Ö2, Ö3, Ö5, Ö10, Ö11, Ö17) lisans ve bir öğretmenin (Ö13) yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin hizmet yılları ise iki yıl ile 23 yıl arasında değişmektedir.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik derslerinde değer öğretimine yönelik görüşlerine dair bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Kategoriler	Açıklamalar	Öğretmenler
Değer Aktarma Biçimleri	Telkin etmek Sohbet etmek Belgesel izletmek Ders kitaplarında bulunan örnek, etkinlik ve performans görevlerini kullanmak	Ö7, Ö9, Ö13, Ö17

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin açıklamalarında; değer aktarma biçimleri kategorisinde en fazla ders kitaplarında bulunan örnek, etkinlik ve performans görevlerini kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin matematik derslerinde değer aktarma biçimlerinin; *telkin etmek*, *sohbet etmek*, *belgesel izletmek*, *ders kitaplarında bulunan örnek, etkinlik ve performans görevlerini kullanmak* şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretmen açıklamalarından örnek kesitler aşağıda verilmiştir. Değer aktarma biçimi olarak Ö7 belgesel izlettiğini, Ö17 ise ders öncesinde telkinde bulunduğunu ifade etmişlerdir.

“Çevreyle ilgili bir belgesel var onu izletirim.” (Ö7)

“Değerleri telkin ederim her dersin başında.” (Ö17)

Öğretmenlerin değerler hakkında bilgileri, öz değerlendirmeleri ve matematik derslerinde değerlerin aktarılma durumu nasıldır? Değerler matematik derslerinde nasıl aktarılmalıdır? Değerler hangi derslerde aktarılmalıdır? sorularına verdikleri cevaplara yönelik bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Değerlere Yönelik Bilgileri, Öz Değerlendirmeleri ve Değerlerin Aktarılmasına Yönelik Görüşleri

Kategoriler	Açıklamalar	Öğretmenler
Değerler Hakkında Bilgileri	Değerlerle ilgili eğitim almadım. TYMM kapsamında hazırlanan öğretim programından değerleri öğrendim. Değerler eğitimi hakkında eğitim ve sertifika aldım.	Ö7, Ö9, Ö13, Ö17
Öz Değerlendirmeleri	Değerler eğitimi konusunda yeterli değilim. Eğitim almalyım.	Ö7, Ö9, Ö13, Ö17
Aktarıyor	Matematik bütün olarak bir değerdir. Matematik eğitimi değerler eğitimi içeren bir derstir. Matematik dersinin aşamalarında değerler var. Dersle uyumlu değerleri veriyoruz.	Ö7
Kısıtlı Aktarıyor	Fazla üstünde duramıyoruz. Amaç matematik eğitimi. Derste kötü örnek gördüğümde konuşuyorum.	Ö9, Ö13, Ö17
Değerlerin Matematik Derslerinde Aktarılma Biçimi	Açık aktarılmalı. Örtük aktarılmalı.	Ö7 Ö9, Ö13, Ö17
Değerlerin Aktarılacağı Dersler	Her derste aktarılmalı. Ayrı ders veya kurs olarak verilmeli.	Ö7, Ö9, Ö13 Ö17

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin değerler hakkında bilgileri kategorisinde daha çok değerlerle ilgili eğitim almadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen açıklamalarından örnek kesitler aşağıda verilmiştir. Açıklamalarda; Ö9 değerlerin öğretim programlarında önemli görülerek yer verildiğini, Ö13 ise değerlerin varlığından haber olduğunu fakat değerler eğitimi hakkında bilgisi olmadığını belirtmişlerdir.

“Öğretim programlarında değerler konusuna önem verildiğini biliyorum. TYMM kapsamında hazırlanan öğretim programına bakınca anlaşılıyor değerler.” (Ö9)

“Değerleri duydum önceden tabi ki ama nasıl yapılacağına dair eğitim almadım.” (Ö13)

Öğretmenlerin tamamının *öz değerlendirmeleri* kategorisi ile değerler eğitimi konusunda yeterli olmadıklarını ve eğitim almaları gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Öğretmen görüşmelerinden örnek kesitler aşağıda verilmiştir. Açıklamalarında Ö7 ve Ö13 değerler eğitimi konusunda yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Ö7 eğitim alarak kendini geliştirebileceğini ifade etmiştir.

“Hayır, eğitimlerle desteklenmeli bende ki durum.” (Ö7)

“Yok, kesinlikle yeterli bulmuyorum kendimi.” (Ö13)

Öğretmenler “Matematik derslerinde değerlerin aktarılma durumu nasıldır?” sorusuna yönelik görüşlerini *aktarıyor ve kısıtlı aktarıyor* kategorileri ile ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden sadece Ö7 aktarıyor kategorisine yönelik görüşlerini “Matematik bütün olarak bir değerdir, matematik eğitimi değerler eğitimi içeren bir derstir, matematik dersinin aşamalarında değerler var.” şeklinde belirtmiştir. Ö7 ile yapılan görüşmeden örnek kesit aşağıda verilmiştir. Ö7 açıklamalarında matematik dersinin bir değer olduğunu vurgulamıştır.

“...O yüzden kesinlikle matematik eğitimi içerisinde aktarıyor, matematik bütün olarak bir değerdir ve matematik eğitimi değerler eğitimi içeren bir ders.” (Ö7)

Bununla birlikte diğer üç öğretmen (Ö9, Ö13, Ö17) kısıtlı aktarıyor kategorisine yönelik görüşlerini “Fazla üstünde duramıyoruz, amaç matematik eğitimi ve derste kötü örnek gördüğümde konuşuyorum.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen görüşmelerinden örnek kesitler aşağıda verilmiştir. Açıklamalarda Ö9 değer aktarımı konusunda zaman açısından sorun yaşadığını, Ö7 ise olumsuz durumlarda değer aktarımı yaptığını belirtmiştir.

“Zaman kısıtlı çok üstünde duramıyoruz.” (Ö9)

“Derste olumsuz bir durum yaşandığında değerleri anlatıyorum.” (Ö17)

Görüşme yapılan ortaokul matematik öğretmenleri “Değerler matematik derslerinde nasıl aktarılmalı?” sorusuna Ö7 açık aktarılması gerektiğini, Ö9, Ö13 ve Ö17 ise örtük aktarılması gerektiğini belirtmiştir. Bu duruma örnek öğretmen görüşmelerinden alınan kesitler aşağıda verilmiştir. Ö7 açıklamasında matematik derslerinde değerlerin açık aktarılmasının öğrencilerin öğrenme dönemlerine uygun olduğunu belirtmiştir.

“Açık açık verilmeli. Çünkü çocuk henüz somutla soyutu ayırt edemiyor maalesef.” (Ö7)

Ö9, Ö13 ve Ö17 açıklamalarında matematik derslerinde değerlerin örtük verilmesinin matematik ders içeriğine daha uygun ve faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

“Her konuda fazla uymayacağı için biraz daha örtük vermek önemli.” (Ö9)

“Örtük olarak verirsek daha faydalı olur.” (Ö13)

“Bence örtük yapılmalı.” (Ö17)

Görüşme yapılan ortaokul matematik öğretmenlerinin “Değerler hangi derslerde aktarılmalı?” sorusuna yönelik görüşlerini *değerlerin aktarılacağı dersler* kategorisi altında; Ö7, Ö9 ve Ö13 kodlu öğretmenler değerlerin her derste ve Ö17 kodlu öğretmenin ise değerlerin ayrı bir ders veya kurs olarak aktarılması gerektiği şeklinde belirttikleri görülmektedir. Öğretmen görüşmelerinden örnek kesitler aşağıda verilmiştir. Ö7 değerlerin her disiplinle verilebileceğini, Ö13 değerlerin belirli derslerde verilmeli şeklinde bir sınırlamanın yanlış olduğunu örnekendirerek ifade etmişlerdir. Ö9 değerlerin her derste önemli olduğunu vurgulamıştır. Ö17 değerlerin ayrı ders veya kurs olarak verilebileceğini örnek vererek ifade etmiştir.

“Her derste verilmeli.” (Ö7)

“Değerler sadece fende ya da din kültüründe olacak diye bir durum yok ki bu da zaten gerçek hayatın akışına ters olur. Onun için bütün derslerde olmalı.” (Ö13)

“Değerler her konuda önemli olduğu için derslere göre ayırmak gerekmiyor.” (Ö9)

“Ders olarak verilmeli. Kurslar açılabilir. Yani nasıl ki DYK yapılıyorsa DYK kurslarında bunlarla alakalı dersler yapılabilir.” (Ö17)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

TYMM’de bulunan 20 değer ve 70 değer eyleminden, ortaokul 5. sınıf matematik ders kitaplarında toplam 7 tema ve 15 öğrenme çıktısında olmak üzere 11 değer ve 41 değer eyleminin bulunduğu görülmüştür. Matematik dersi açısından değerlere sahip olmayan bir dersin mümkün olmayacağı, matematik öğretiminin kalitesinin artmasının değerler ve etkilerinin iyi anlaşılmasına bağlı olduğu (Seah vd., 2001) düşünüldüğünde TYMM’de bulunan değer/değer eylemlerinin yarısından çoğunun ders kitaplarında bulunduğu sonucunu açıkladığı söylenebilir. Bununla birlikte MEB, matematik öğretim programında öğrencinin merkeze alınması ve kavramsal anlamının önemszenmesinin yanı sıra estetik, tasarruf, eşitlik ve adalet gibi değerlerin uygun kazanımlarla ilişkilendirildiği bir eğitim anlayışının da altını çizmektedir (MEB, 2018). Ortaokul 5. sınıf matematik ders kitaplarında en çok estetik (D7) ve tasarruf (D17) değerleri bulunmaktadır. Ayrıca estetik değerinin sadece geometri temalarının olduğu birinci kitapta yer aldığı görülmüştür. Buna göre estetik değerinin geometri konularından dönüşüm geometrisi ve geometrik şekiller ile süsleme yapılması ile ilişkilendirildiği söylenebilir. Estetik değerine yönelik öğrenci görüşlerinin alındığı çalışmada, çoğu öğrencinin estetik değerini göze hitap eden, insana hoş gelen, sorunsuz ve kusursuz görüntü olarak algıladıkları görülmüştür (Akbaba & Kılcan, 2014). Bununla birlikte estetik değeri dışlayan bir eğitimin sorunlu olduğu yönündeki görüş (Wong, 2007), bu değerın matematik ders kitaplarında en sık vurgulanan değerlerden biri olmasını açıklamaktadır. Estetik duyarlılıkla birlikte, kaynakların bilinçli kullanımı ve ölçülülük gibi tasarruf odaklı değerlerin de matematik eğitiminin ayrılmaz bir bileşeni olduğu görülmektedir. Tasarruf bilincinin geliştirilmesi, bireylerin gelecekteki sorunlara yönelik çözüm üretme becerilerini desteklemektedir (Uzunöz vd., 2020). Ayrıca günümüzde aşırı tüketime gelecekte doğal kaynakların azalma riski gibi küresel düzeyde sorunlara neden olabilme durumunun tasarruf değerinin aktarılmasının önemini arttırdığı söylenebilir. Bununla birlikte matematik ders kitapları ve değer konulu çalışmalar incelendiğinde, matematik ders kitaplarında yer alan değerler arasında en az tasarruf değerinin bulunduğu (Özkaya & Duru, 2020), estetik ve tasarruf değerlerinin diğer değerlere göre daha az yer aldığı görülmüştür (Yıldız & Akıncı, 2023).

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, incelenen ders kitaplarında hertemanın sonunda yer alan ünite değerlendirme sorularında değerlere hiç yer verilmemesidir. Bu durum öğretim programında vurgulanan değerlerin

ölçme ve değerlendirme süreçlerine yeterince yansıtılmadığını göstermektedir. Oysa değerlendirme boyutu, öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve etik gelişimlerinin de izlenmesini sağlayan önemli bir öğretim bileşenidir (Black & Wiliam, 2009; McMillan, 2018). Ayrıca araştırmada, ortaokul matematik dersi öğretim programında bulunmayan ancak 5. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan bazı değer ve değer eylemlerinin bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, ders kitabı yazarlarının öğretim programındaki değer çerçevesini kısmen genişleterek kendi pedagojik yaklaşımlarını yansıttıklarını düşündürmektedir. Nitel analizler, kitap bölümlerinde yer alan 35 alt başlık arasında değerlerin en fazla etkinliklerde, en az ise problem kısımlarında yer aldığını ortaya koymuştur. Nitelikli öğrenme süreçlerinde etkinliklerin işlevsel önemi dikkate alındığında (Özden, 2000), bu bulgu değer öğretiminin daha etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi açısından anlamlıdır. Öte yandan, değerler vurgusunun TYMM’de yer alan bileşenlere homojen dağıtılmadığını göstermektedir. Bu noktada matematik derslerinde değer aktarımında kültür ve matematik ilişkisi (Ergene vd., 2020) gibi bağlamları problemler, örnekler gibi sınıf içi uygulamalara entegre edilerek ölçme ve değerlendirme sürecinin farklı aşamalarında süreç-etki ilişkisi incelenmelidir.

Yazılı görüşme formu sorularında bulunan değerlere yönelik öğretmen görüşlerine incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (%58,82) sorularda bulunan değerleri belirttiği görülmüştür. Öğretmenlerin değerler ile matematik dersini ilişkilendirdikleri söylenebilir. Matematik ders kitapları ile ilgili yapılan araştırmalarda, matematiksel değerlerin ve matematik eğitim değerlerinin ders kitaplarında yer aldığı görülmüştür (Bakırcı, 2020; Özenç, 2019). Ayrıca matematik öğretim sürecinde açık uçlu sorular aracılığıyla sosyal değerlerin öğretilebileceği belirtilmiştir (Baba ve Shimada, 2019). Bununla birlikte, kitap bölümlerinde yer alan değerleri öğretmenlerin belirtme durumlarında mezuniyet durumlarının ve hizmet yıllarının doğrudan bir ilişkisinin olmadığı ve bu durumun araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biri olduğu söylenebilir.

Yazılı görüşme formundaki sorularda değerleri belirtmeyen öğretmenlerin çoğunun, soruların içerdiği matematiksel işlemlere odaklandıkları; bunun ardından günlük yaşamla ilişkilendirme ve beceri temelli yaklaşımlara yöneldikleri görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin matematik dersini yalnızca işlem odaklı değil, aynı zamanda farklı disiplinlerle ve değerlerle ilişkilendirilen çok boyutlu bir alan olarak gördüklerini göstermektedir. Matematik derslerinde eğitimsel değerlerin aktarımında, problemlerin günlük yaşam bağlamlarına uyarlanması

ve kelime temelli problem türlerine yer verilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir (Taplin, 1998). Ayrıca matematiğin diğer disiplinlerle ve yaşamla bütünleşik biçimde öğretilmesinin öğrencilerin ilgisini artırarak motivasyonlarını yükselttiği ve matematiksel becerilerin transferini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir (Boaler, 2002). Bu bulgular, öğretmenlerin değer aktarımına yönelik farklı pedagojik odaklara sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin, yazılı görüşme formu sorularında yer alan değerler dışında; sorumluluk, duyarlılık, araştırma sevgisi gibi değerlerle soruları ilişkilendirdikleri görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin matematik dersini değerlerden tamamen arınmış ve uzak düşünemedikleri söylenebilir. Matematik öğretiminde temel amaç; doğruyu yanlış ayırt eden, üreten, düşünen, neden sonuç ilişkisi kurabilen kişilerin yetiştirilmesi olarak belirtilmiştir (Erdem & Demirel, 2002). Yazılı görüşme form sorularında yer alan değerleri öğretmenlerin belirtmeme durumları ile mezuniyet durumlarının ilişkili olduğu düşünülebilirken hizmet yılları faktörünün doğrudan ilişkili olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla ders kitaplarında bulunan değerleri öğretmenlerin sınıf ortamına aktarıp aktarmamaları ile hizmet yılları arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığı söylenebilmesi araştırmanın ilgi çekici sonuçlarından biri olarak görülebilir.

Görüşme yapılan öğretmenler, değerler konusundaki bilgi düzeylerinin öğretim programları ve mesleki eğitimlerle yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretim programları yalnızca akademik gelişimi değil, bireylerin kültürel ve ahlaki değerleri benimsemelerini de hedeflemektedir (Jacobs & Jacobs-Spencer, 2001). Bu doğrultuda değerleri aktaran öğretmenlerin bu alanda yeterli eğitimi almaları kritik öneme sahiptir. Bulgular, öğretmenlerin tamamının değer öğretimi konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini ve bu konuda eğitim gereksinimi hissettiklerini göstermektedir. Benzer biçimde, önceki araştırmalar öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin mesleki bilgi eksikliklerine (Thornberg, 2008) ve bu konuda seminer veya hizmet içi eğitim taleplerine işaret etmektedir (Başçı Namlı, 2017; Güleş, 2019).

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri değerlerin matematik derslerinde açık, üçü ise örtük biçimde aktarılması gerektiğini belirtmiştir. Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin somut düşünme eğilimleri nedeniyle açık aktarımın daha uygun olabileceği dile getirilse de, öğretmenler genellikle değerlerin örtük biçimde kazandırılmasının daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Matematik

dersinde farklı değerlerin açık veya örtük yollarla öğretilebileceği daha önce de vurgulanmıştır (Dede, 2007). Nitel bulgular, matematik eğitiminde değer aktarımının çoğunlukla örtük biçimde gerçekleştiğini desteklemektedir (Sosniak vd., 1991). Görüşmelerde öğretmenler, değerlerin yalnızca matematikle sınırlı olmadığını, her disiplin içinde veya ayrı bir ders olarak da kazandırılabilirliğini düşünmektedir. Benzer şekilde, bazı araştırmalar öğretmenlerin değerler eğitiminin matematik derslerine entegre edilmesinin yanı sıra ayrı bir ders olarak yürütülmesini de önerdiğini gösterebilir (Başçı Namlı, 2017).

Matematik dersi çoğunlukla nicel bir disiplin olarak algılansa da, ders kitaplarında yer alan etkinlik, örnek, problem ve değerlendirme bölümleri aracılığıyla öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve etik gelişimlerinin de desteklenebileceği görülmektedir (Durmuş, 2010). Bu bağlamda matematik öğretim materyalleri bilişsel hedeflerin ötesine geçerek değer aktarımını da besleyen pedagojik araçlar hâline gelmelidir. Literatür, özellikle etkinlik temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin değerleri fark etmelerini ve içselleştirmelerini kolaylaştırdığını vurgulamaktadır (Boaler, 2002; Taplin, 1998). Bu açıdan, ders kitaplarında değerlerin daha çok etkinliklerde yer bulması, öğretim tasarımında duyuşsal hedeflerin giderek daha görünür hâle geldiğini göstermektedir. Ancak bu görünürlük, ölçme ve değerlendirme bölümlerine yeterince yansımadağında, öğretim programlarının değer boyutundaki amaçlarına ulaşmasında bütüncül bir eksiklik oluşmaktadır. Dolayısıyla değerlerin etkinliklerle sınırlı kalmayıp problem çözme ve değerlendirme boyutlarına da entegre edilmesi, matematik öğretiminde değer aktarımının sürdürülebilirliğini güçlendirecektir. Araştırmada en sık yer verilen değerlerin estetik ve tasarruf olduğu saptanmıştır; bu durumun nedenleri gelecekteki çalışmalarda ayrıntılı biçimde incelenebilir. Ders kitapları, öğretim programlarının amaçlarının sınıf ortamına yansıtılmasında temel araçlardan biri olup bu yönüyle öğrencilere değer kazandırma sürecinde kritik bir role sahiptir (Gül, 2017). TYMM’de yer alan değerlerin ortaokul 5. sınıf matematik ders kitaplarının öğrenme çıktılarında bulunduğu, ancak her temanın sonunda yer alan ölçme ve değerlendirme sorularına yansımadağı görülmüştür. Ölçme ve değerlendirmenin eğitim sisteminin temel bileşenlerinden biri olduğu (Oliva, 2005) dikkate alındığında, değer eğitiminin değerlendirme süreçlerine dâhil edilmesi gereklidir. Aksi hâlde, değer eğitiminin öğretim programlarının amaçlarına ulaşmasında sınırlılıklar ortaya çıkabilir.

Bu çalışma, iki 5. sınıf matematik ders kitabı ve bu kitapları kullanan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Dolayısıyla araştırma; sınıf içi doğal gözlemler, öğrenci ürünleri ve uygulama süreçlerinden elde edilebilecek verilere doğrudan erişim sağlamamaktadır. Bu durum, bulguların yorumlanmasında bağlamsal sınırlılıklar yaratabilir. Gelecek araştırmalarda farklı sınıf düzeylerinden ders kitaplarının yanı sıra öğretim uygulamaları ve öğrenci çıktıları da dâhil edilerek değer aktarımının çok boyutlu biçimde incelenmesi önerilebilir. Bununla birlikte araştırmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin değerlerle ilgili, öğretim programlarından veya eğitim alarak bilgi sahibi oldukları veya hiç eğitim almadıkları sonucu elde edilmiştir. Matematik eğitiminde değer aktarımı ile ilgili çalışmalarda eksikler olmasına rağmen eğitimde bulunan bireylerin değerleri önemsedikleri ifade edilmiştir (Bishop, 2012). Bu noktada değerler açısından öğretim programlarının ve kursların kapsamlı hâle getirilmesi önerilebilir. Araştırmada matematik derslerinde değerlerin kısıtlı aktarıldığı sonucu elde edilmiştir ki sonraki araştırmalarda bu durumun nedenleri araştırılabilir. Araştırmada, öğretmenlerin değerler konusunda kendilerini yetersiz gördükleri ve daha fazla eğitim almak istediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin değer öğretimi konusunda, daha fazla öğretmen eğitimi üzerinde durularak daha etkili ve sayıca fazla eğitimler verilebilir.

Extended Summary

Introduction

The easy accessibility of textbooks for teachers and students ensures that these materials serve as an important resource for instilling common values in students. Research has shown that different sources can be used to achieve this goal, and that teaching programs and textbooks prepared in line with these programs play a critical role in this process (Cao et al., 2006; Şahin & Başgöl, 2018). However, it has been observed that studies on classroom practitioners and how values are transmitted are limited. When looking at the results of the studies as a whole, it is seen that there are deficiencies in the transmission of values to the classroom environment. In this context, this study examined the presence of values in fifth-grade textbooks. It evaluated teachers' views, who are the implementers of these values in the classroom, regarding their application processes. Therefore, it is believed that this study will contribute positively to the achievement of the objectives of the changes made with the Century of Türkiye Education Model, the relationship between values and mathematics lessons, the status of values in

textbooks, more effective value teaching in mathematics lessons, and, in general, steps to be taken in the Turkish education system in terms of mathematics and values. In this context, the study aims to examine the presence of values included in the Century of Türkiye Education Model in fifth-grade mathematics textbooks and the opinions of middle school mathematics teachers regarding the teaching of these values.

Methodology

This study was designed using a single case study (Yin, 2018) intertwined with qualitative research methods. In this study, the cases to be examined are the values and teacher opinions found in fifth-grade mathematics textbooks. The data in the study were collected using document review and interview techniques. The data were analyzed using the content analysis technique, which is one of the qualitative data analysis techniques. To ensure credibility throughout the research, written and face-to-face interviews were conducted with teachers to facilitate interaction between the researcher and the teachers. The interviews were conducted voluntarily. Expert opinions were obtained from two field experts during the stages of determining the data collection tools, obtaining the data, the analysis process, and the transfer of findings. Fifth-grade mathematics textbooks were selected using purposive sampling to increase credibility and transferability. In addition to document analysis, the interview technique was used in the research. When the researchers' results were referenced, the agreement percentage was calculated as 100%. For the coding used in the teacher interviews, a total of ten speech passages from the interview responses were given to each of the three experts, and they were asked to code them. When the researchers' results were referenced, the agreement percentage was calculated as 90%. These results can be seen as evidence of the reliability of the study.

Findings

Of the 20 values and 70 value actions found in the Century of Türkiye Education Model, 11 values and 41 value actions are found in 7 themes and 15 learning outcomes in 5th-grade mathematics textbooks. These values/value actions are found in a total of 35 book sections across both textbooks, including 8 examples, 17 activities, 7 performance tasks, and 3 problems. The values most frequently found in 5th-grade mathematics textbooks are aesthetics and thrift. However, it is observed that values/value actions in 5th-grade middle school

mathematics textbooks appear most frequently in activities and least frequently in problems. Fifteen values/value actions that are not included in the middle school mathematics curriculum but appear in 5th-grade middle school mathematics textbooks were identified. In the study, it was determined that values were not included in the unit assessment questions at the end of each theme in 5th-grade mathematics textbooks.

It was determined that the teachers who indicated values in the written interview form questions were bachelor's and master's degree holders (five people each) and that their years of service ranged from 6 to 20 years. In the question solutions, it was observed that teachers focused most on mathematical operations, relating to daily life, and the skills involved, in addition to the values included in the questions. In the solutions to the written interview questions, it was observed that teachers focused on values such as responsibility, being a sensitive person, and a love of research, in addition to the values included in the questions. The study revealed that six teachers had a bachelor's degree and one teacher had a master's degree. The teachers' years of service ranged from 2 to 23 years. In their explanations, teachers stated that they mostly used examples, activities, and performance tasks found in textbooks in the value transmission methods category. In the category of teachers' knowledge about values, it was observed that they mostly stated that they had not received education related to values. Teachers expressed their views on the transmission of values in mathematics lessons in the categories of "transmitted" and "limited transmission." They also stated that values should be transmitted explicitly or implicitly in every lesson, separate lessons, or courses.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

Of the 20 values and 70 value actions found in the Century of Türkiye Education Model, 11 values and 41 value actions were found in a total of 7 themes and 15 learning outcomes in 5th-grade mathematics textbooks. Considering that a mathematics course without values is not possible and that the quality of mathematics education depends on a good understanding of values and their effects (Seah et al., 2001), it can be said that the results indicate that more than half of the values/value actions in the Century of Türkiye Education Model are present in textbooks. The values aesthetics and thrift are the most common in 5th-grade mathematics textbooks. Among the values/value actions found in 5th-

grade mathematics textbooks, the highest number was found in activities, while the lowest was found in problems. The use of activities in the educational process is of great importance for quality learning (Özden, 2000). The study found that values not included in the middle school mathematics curriculum were present in 5th-grade mathematics textbooks. Since textbooks are seen as tools that not only transmit knowledge but also convey society's ways of thinking and behaving, as well as its shared values (Tanrıöver, 2003), it can be said that values and mathematics textbooks are intertwined.

When examining the teachers' opinions on the values found in the written interview form questions, it was observed that 10 out of 17 participating teachers, i.e., the majority (58.82%), mentioned the values found in the questions. It can be said that teachers associate values with mathematics lessons. In studies conducted on mathematics textbooks, it has been observed that mathematical values and values of mathematics education are included in textbooks (Bakırcı, 2020; Özenç, 2019). Teachers who did not mention values in the written interview form questions focused mostly on mathematical operations, then related the questions to daily life, and focused on the skills contained in the questions. It has been stated that in the transmission of educational values in mathematics lessons, problems should be reorganized and daily life problems and word problems should be included (Taplin, 1998). It was observed that teachers related questions to values such as responsibility, sensitivity, and love of research, in addition to the values included in the written interview form questions. The primary objective of mathematics education is stated as cultivating individuals who can distinguish between right and wrong, produce, think, and establish cause-and-effect relationships (Erdem & Demirel, 2002).

Among the teachers interviewed, it was observed that two teachers had never received any training on values, one teacher learned about values from the teaching program prepared within the scope of the Century of Türkiye Education Model, and only one teacher had received values education. While teaching programs aim to promote the academic development of individuals, they also aim to help individuals acquire values that have been passed down from the past to the present (Jacobs & Jacobs-Spencer, 2001). It was observed that all of the teachers interviewed considered themselves inadequate in terms of values education and stated that they needed training. In a study examining professional knowledge gaps in values education, it was found that teachers had knowledge gaps regarding

values education (Thornberg, 2008). Teachers stated that values were conveyed in a limited manner in mathematics lessons; they could not dwell on values, the aim of the lesson was mathematics education, and values were mentioned when bad examples were seen in the lesson. Teachers who had negative thoughts about linking mathematics lesson outcomes to values stated that they had difficulty establishing a connection because the primary objective of the lesson was to convey the lesson outcomes (Güleş, 2019). Teachers described the way values are conveyed in mathematics lessons as explicit and implicit. It has been stated that different values exist in mathematics lessons and that these values are taught explicitly or implicitly (Dede, 2007). The activities in textbooks can be enriched in terms of content and organized in a way that appeals to students' age groups and attracts their attention. Teaching programs and courses can be made more comprehensive to make teachers more competent in terms of values.

Yazar Katkıları: Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma için Sakarya Üniversitesi, Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulundan 05/02/2025 tarihli ve E-61923333-050.99-445630 sayı, 41/18 No.lu karar ile etik kurul uygunluk onayı alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Çalışmada yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Akbaba, B., & Kılcan, B. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutumları. *İlköğretim Online (elektronik)*, 13(3), 746–758. <https://doi.org/10.53444/deubefd.828001>
- Aktepe, V. (2016). Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı. R. Turan & K. Ulusoy (Ed.ler). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (s. 78–94). Pegem Akademi Yayınları.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 54–57.

- Altun, A. S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7–17.
- Baba, T., & Shimada, I. (2019). Socially open-ended problems for enriching student learning with mathematical models and social values. In P. Clarkson et al. (Eds.), *Values and valuing in mathematics education* (pp. 1–15). ICME-13 Monographs.
- Bakırcı, D. C. (2020). *Ortaöğretim matematik ders kitaplarında matematiksel değerler ve matematik eğitimi değerleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Başçı Namlı, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden değerler eğitiminin incelenmesi: Erzurum örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 343–367. <https://doi.org/10.15869/itobiad.297130>
- Başer, N. (1996). *Ders geçme ve kredi sisteminde lise öğrencileri için bir matematik başarı testi tasarımı ve uygulanabilirliğinin araştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bishop, A. J. (1999). Mathematics teaching and values education—An intersection in need of research. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 31(1), 1–4. <https://doi.org/10.1007/s11858-999-0001-2>
- Bishop, A. J. (2012). From culture to well-being: A partial story of values in mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 44(1), 3–8. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0392-3>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Boaler, J. (2002). Learning from teaching: Exploring the relationship between reform curriculum and equity. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(4), 239–258. <https://doi.org/10.2307/749740>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2nd ed.). Allyn & Bacon.

- Cao, Z., Seah, W. T., & Bishop, A. J. (2006). A comparison of mathematical values conveyed in mathematics textbooks in China and Australia. In *Mathematics education in different cultural traditions—A comparative study of East Asia and the West* (pp. 483–493). Springer.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Çetin, İ., Mutluoğlu, A., Yazlık, D. Ö., & Erdoğan, A. (2021). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitaplarının kök değerler çerçevesinde incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 715–732. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352297>
- Dede, Y. (2007). Matematik öğretiminde değerlerin yeri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 12–25.
- Durmuş, S. (2010). Matematik eğitiminde değerler üzerine bir deneme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(7–8), 65–79.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 81–87.
- Ergene, Ö., Çaylan Ergene, B., & Yazıcı, E. (2020). Ethnomathematics activities: Reflections from the design and implementation process. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 11(2), 402–437. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.688780>
- Esmer, Y. (1998). *Ahlâkî değerler ve toplumsal değişme: Türkiye’de bunalım ve demokratik çıkış yolları*. TÜBA Yayınları.
- FitzSimons, G., Seah, W. T., Bishop, A. J., & Clarkson, P. (2001, June). Beyond numeracy: Values in the mathematics classroom. *24th Annual MERGA Conference* (pp. 202–209).
- Gül, U. M. (2017). Türkçe ders kitabındaki metinlerin (5. sınıf) değerler eğitimi yaklaşımıyla incelenmesi. *Erciyes Journal of Education (EJE)*, 1(1), 59–78. <https://doi.org/10.32433/eje.344692>

- Güleş, E. (2019). *Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki değer kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri ve örnek uygulamaların geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Güney, Z., Özkoç, M., & Korkmaz, N. (2016). Matematik felsefesi ve eğitimine dair. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1–20.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi*. Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202. <https://doi.org/10.1080/713657146>
- Jacobs, D. T. & Jacobs-Spencer, J. (2001). *Teaching virtues: Building character across the curriculum*. Scarecrow Press.
- Kılcan, T. (2020). Ortaokul ve imam hatip ortaokulları matematik ders kitaplarında yer alan kök değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 4(2), 247–265. <https://doi.org/10.38015/sbyy.816641>
- Kılıç, A., & Seven, S. (2011). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (8. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- McMillan, J. H. (2018). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction* (7th ed.). Pearson.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93–108.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaokul matematik dersi 1-8. sınıflar öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum* (4th ed.). Longman.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126–149.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özenç, A. (2019). *Ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan matematiksel değerlerinve matematik eğitimi değerlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: İlköğretim ders kitapları örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1124–1141.
- Özkaya, F., & Duru, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarında değerler eğitimi kapsamındaki değerlerin yer alma durumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 43–67. <https://doi.org/10.29065/usakead.798421>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publishing.
- Raths, L. E., & Harmin, M. (1966). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. Merrill’s International Education Series.
- Sayın, V., Orbay, K., & Altunay Şam, E. (2019). 5. sınıf matematik ders kitabının değerlerimiz açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 2019(Özel Sayı), 161-171. <https://doi.org/10.21733/ibad.605040>
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 11. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Seah, W. T., & Bishop, A. J. (2000). Values in mathematics textbooks: A view through two Australasian regions. *81st annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.

- Seah, W. T., Bishop, A. J., FitzSimons, G. E., & Clarkson, P. C. (2001). Exploring issues of control over values teaching in the mathematics classroom. *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*, 1–20.
- Sosniak, L. A., Ethington, C. A., & Varelas, M. (1991). Teaching mathematics without a coherent point of view: Findings from the IEA Second International Mathematics Study. *Journal of Curriculum Studies*, 23(2), 119–131. <https://doi.org/10.1080/0022027910230202>
- Şahin, Ö., & Başgöl, M. (2018). Ortaokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 90–104. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1890>
- Şahin, Ö., & Tuğrul, K. (2020). İlkokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 173–208. <https://doi.org/10.34234/ded.620309>
- Taplin, M. (1998). *Education in human values through mathematics: Mathematics through education in human values*. Institute of Sathya Sai Education.
- Tarhan, N. (2012). *Güzel insan modeli* (3. baskı). Timaş Yayınları.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791–1798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004>
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245–254.
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Uzunöz, A., Aktepe, V., & Özağaçanlı, Z. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tasarruf değerine ilişkin metaforik algıları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 36–51. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.659945>
- Ünal, F. (2016). Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerlere yönelik bir inceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(4), 3–24.

- Veugelaers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching*, 9(4), 377–389. <https://doi.org/10.1080/1354060032000097262>
- Wong, D. (2007). Beyond control and rationality: Dewey, aesthetics, motivation, and educative experiences. *Teachers College Record*, 109(1), 192–220.
- Yıldız Mutlubaş, S. (2021). *Beşinci sınıf matematik ders kitaplarındaki temsillerin öğretim programındaki kök değerler bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Yıldız, M. (2019). *Ortaokul matematik ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Yıldız, M., & Akıncı, M. (2023). Ortaokul matematik ders kitaplarındaki metin ve metin dışı öğelerin değerler açısından incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 86–116. <https://doi.org/10.30561/sinopUSD.1207168>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

İncelenen Ders Kitapları

- Albayrak, E., Esatoğlu, A., Altunkaynak, A., Yüksel Saray, B., Karasu, İ., Tunç, L., Kavurmacı, M., Bulat, M., & Korkmaz, Y. N. (2024). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu matematik beşinci sınıf ders kitabı* (A). Millî Eğitim Bakanlığı.
- Albayrak, E., Esatoğlu, A., Altunkaynak, A., Yüksel Saray, B., Karasu, İ., Tunç, L., Kavurmacı, M., Bulat, M., & Korkmaz, Y. N. (2024). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu matematik beşinci sınıf ders kitabı* (B). Millî Eğitim Bakanlığı.

EK 1

Kitap İnceleme Rubriği

Kitap (1)A Kitap (2)B	Temalar	Öğrenme Çıktıları	Değerler	Örnek	Etkinlik	Performans Görevi	Problem

EK 2**Yazılı Görüşme Formu**

Sayın Katılımcı,

Verdiğiniz cevaplar araştırma çalışmasında kullanılacaktır. Kişisel bilgilerinizin gizliliği ve paylaşılmayacağı esastır. Katılımınız ve araştırmaya katkılarınız için teşekkür ederiz. Aşağıda ortaokul 5. sınıf matematik dersine yönelik etkinlik-örnek-performans görevi örnekleri bulunmaktadır. Buna göre verilen soruları her bir etkinlik-örnek-performans görevi için ayrı ayrı cevaplamanız istenmektedir.

Hizmet Yılı:

Eğitim Durumu (Lisans, YL, Doktora vb.):

Mail Adresiniz:

Aşağıdaki soruları *her bir etkinlik, örnek ve performans görevi* için cevaplayınız.

- Verilen etkinliği-örneği-performans görevini sınıf ortamında nasıl anlatırsınız? Anlatırken hangi noktalar üzerinde durursunuz?
- Verilen etkinlik-örnek-performans görevinde amaç öğrencinin sadece matematiksel işlem yapması mıdır? Cevabınızı etkinlik-örnekten-performans görevi örnek vererek açıklayınız.
- Sizce verilen etkinlik-örnek-performans görevi matematiksel bilgi dışında farklı amaç içeriyor olabilir mi? Cevabınızı örnek vererek açıklayınız.

Görüşme formunda verilen etkinlik örneği:



Kadriye Hanım, mutfak dolaplarını düzgün çokgen şeklindeki yapışkanlı kâğıtlarla kaplamak istiyor. Yukarıdaki gibi birkaç örnek baktıktan sonra kâğıtların tasarımını çocuklarına yaptırmaya karar veriyor. Bu amaçla keserek ve yapıştırarak çalışabilmeleri için eşkenar üçgen, kare, düzgün beşgen, düzgün altıgen çizimlerini içeren çok sayıda çıktı alıyor. Kızı İlkay'dan tek çeşit düzgün çokgen, oğlu Eren'den ise iki veya daha çok çeşit düzgün çokgen kullanarak tasarım yapmasını istiyor.

EK 3

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sayın Katılımcı,

Verdiğiniz cevaplar araştırma çalışmasında kullanılacaktır. Kişisel bilgilerinizin gizliliği ve paylaşılmayacağı esastır. Katılımınız ve araştırmaya katkılarınız için teşekkür ederiz.

Hizmet Yılı:

Eğitim Durumu (Lisans, YL, Doktora vb.):

Mail Adresiniz:

5. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Bulunan Değerlerin Sınıf Ortamına Yansımalarına Dair Öğretmen Görüşme Soruları

1. Değerler eğitimi hakkında neler düşünüyorsunuz?

- Değerler eğitimi daha önce dikkatinizi çekti mi?
- Değerler eğitimi kapsamında istediğiniz veya ekleyeceğiniz başka bir şey var mı?
- Sizce değerler eğitimi önemli midir? Önemliyse neden önemlidir? Örnek vererek açıklayınız.

2. Matematik dersinde değerler eğitimi hakkında neler düşünüyorsunuz?

- Sizce değerler eğitiminin matematik dersinde verilme durumu nasıldır?
- Matematik dersinde değerler eğitimi verilmeli mi? Matematik dersinde değerler eğitimi önemli midir?
- Değerler eğitimi matematik dersinde nasıl verilmelidir? Örtük mü, açık mı? Nedenini örnek vererek açıklayınız.

3. Türkiye Yüzyılı Maarif Model’de yer alan değerleri (20 değer);

- Derslerinizde anlatıyor musunuz?
 - Hayır ise kitapta örnekler var (form3) dikkatinizi çekti mi?
 - Evet ise derslerinizde nasıl anlatıyorsunuz, uyguluyorsunuz? Materyal kullanıyor musunuz?
- Kitapta verilen değerlerin olduğu etkinlikleri nasıl anlatıyorsunuz?
- En çok hangi değerleri derslerinizde aktarıyorsunuz? Nasıl öğretiyorsunuz?

4. Matematik derslerinde daha etkili değerler eğitimi yapılabilmesi için neler önerirsiniz?

EK 4

Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Göre Değerler ve Eylemler

Değerler ve Kapsamları	Eylemler	Değerler ve Kapsamları	Eylemler
D1 ADALET	Hak ve özgürlükleri, eşitliği, etik davranmayı, hakkaniyeti, ön yargısızlığı, ölçülülük ve liyakati kapsar.	D11 ÖZGÜRLÜK	Cesur, girişimci ve kararlı olmayı; özgürlüklerini kullanırken kişisel ve toplumsal haklara saygı göstermeyi, kapsar.
	D1.1. Hak ve özgürlüklerini bilmek ve korumak		D11.1. Cesaretli ve girişimci olmak
	D1.2. Hakkaniyetli davranmak		D11.2. Kararlı olmak
	D1.3. Ölçülü ve dengeli olmak		D11.3. Kişisel ve toplumsal haklara saygı göstermek
D2 AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	D1.4. Liyakate önem vermek	D12 SABIR	
	Aile içi iletişim ve iş birliğini güçlendirmeyi, ailede sorumlulukları yerine getirmeyi, aileyle vakit geçirmeyi; saygı, sevgi ve güvene dayalı ilişkiler kurmayı kapsar.		Olumlu bakış açısına sahip olmayı, zor ve kötü durumlara karşı dayanmayı, istikrarlı davranmayı, süreci yönetmeyi, sorumlulukları yerine getirmeyi; duygu, düşünce ve eylemleri kontrol etmeyi kapsar.
	D2.1. Aile birliğine önem vermek		D120.1. Olumlu bakış açısına sahip olmak
	D2.2. Aile içi dayanışma göstermek		D12.2. Düşünce, duygu ve davranışlarında kontrollü olmak
D3 ÇALIŞKANLIK	D2.3. Aile içi iletişimi güçlendirmek	D13 SAĞLIKLI YAŞAM	D12.3. İstikrarlı olmak
	D2.4. Aile içi sorumlulukları yerine getirmek		
	D3.1. Azimli olmak		D13.1. Yeterli, dengeli ve sağlıklı beslenmek
	D3.2. Planlı olmak		D13.2. Sosyal ve sportif etkinliklere katılmak
	D3.3. Araştırmacı ve sorgulayıcı olmak		D13.3. Bağımlılıktan kaçınmak ve bağımlılıkla mücadele etmek
	D3.4. Çalışmalarda aktif rol almak		D13.4. İnsan sağlığını önemsemek

Değerler ve Kapsamları	Eylemler	Değerler ve Kapsamları	Eylemler
D4 DOSTLUK	D4.1. Arkadaşlarına destek olmak	D14 SAYGI	
	D4.2. Sosyal ilişkilerde duyarlılık göstermeyi dayanışma içinde olmayı; etkili iletişimle sevgi, saygı ve güvene dayalı ilişkiler kurmayı; nitelikli vakit geçirmeyi ve evrensel bağ kurmayı kapsar.		D14.1. Nezaketli olmak
	D4.3. Güvene dayalı ilişkiler kurmak		D14.2. Kendisine saygı duymak
	D4.4. Arkadaşlarını ve onlarla vakit geçirmeyi önemsemek		D14.3. Çevresine, millî ve manevî değerlere önem vermeyi kapsar.
	D4.5. Farklı kültürlerle bağ kurmak		
D5 DUYARLILIK	Kendisine, içinde yaşadığı topluma, kültürel zenginliklere, tüm varlıklara değer vermesi; sürdürülebilirliği önemsemeyi ve afetlere karşı hazırlıklı olmayı kapsar.	D15 SEVGİ	D15.1. Anlayışlı ve barışçıl olmak
	D5.1. İnsana ve topluma değer vermek		D15.2. Vefalı olmak
	D5.2. Çevreye ve canlılara değer vermek		D15.3. Sadakatli olmak
	D5.3. Afet bilincine sahip olmak		D15.4. Özverili olmak
			D15.5. Misafirperverlik

Değerler ve Kapsamları		Eylemler	Değerler ve Kapsamları		Eylemler
D6	DÜRÜSTLÜK	Söz ve davranışlarında tutarlı, doğru ve güvenilir olmayı kapsar.	D16	SORUMLULUK	D16.1. Kendine karşı görevlerini yerine getirmek
		D6.1. Samimi olmak D6.2. Doğru ve güvenilir olmak			D16.2. Topluma karşı görevlerini yerine getirmek D16.3. Görev bilincine sahip olmak
D7	ESTETİK	Sanatsal bakış açısı kazanmayı, sanatsal ve kültürel varlığı koruyup zenginleştirmeyi, doğal güzelliklerin ve çevrenin korunması ile ilgili duyarlı olmayı ve sorumluluk üstlenmeyi, estetik aracılığıyla özgün üretkenliği ve ruhsal gelişimi desteklemeyi, sanatı hayatın bir parçası hâline getirmeyi kapsar.	D17	TASARRUF	D17.1. Bilinçli tüketici olmak D17.2. İsraftan kaçınmak D17.3. Sahip olduklarının değerini bilmek
		D7.1. Duyusal derinliği anlamak D7.2. Üretkenliği ve ruhsal gelişimi desteklemek D7.3. Sanatsal ve görsel zevkleri hayatın bir parçası hâline getirmek			Maddi kaynakları planlı ve kontrollü harcamayı, israftan kaçınmayı, tutumlu olmayı, birikim yapmayı, sahip olduklarının değerini bilmeyi ve bilinçli tüketici olmayı kapsar.
D8	MAHREMİYET	Kendisinin, ailesinin ve başkalarının kişisel alanını ve bilgilerini korumayı; başkalarının özgürlüklerini ihlal etmemeyi, kişisel sınırlarına saygı duymayı ve millî ve manevî değerlerde mahremiyetin sınırlarını kapsar.	D18	TEMİZLİK	D18.1. Kişisel temizlik ve bakıma dikkat ederek kendisine ve topluma saygı duymayı, yaşadığı ortamın ve çevrenin temizliğine önem vererek toplumdaki genel yaşam kalitesine ve sürdürülebilirliğe katkıda bulunmayı kapsar.
		D8.1. Kişisel özgürlük alanını korumak D8.2. Kişisel bilgilerin gizliliğini korumak D8.3. Aile içi ilişkilerde özel alanı dikkate almak D8.4. Sosyal ilişkilerde kişisel alanları korumak			D18.1. Kişisel temizlik ve bakımına önem vermek D18.2. Yaşadığı ortamın temizliğine dikkat etmek D18.3. Çevresel temizliğe ve sürdürülebilirliğe önem vermek

Değerler ve Kapsamları		Eylemler	Değerler ve Kapsamları		Eylemler
D9	MERHAMET	İnsanlara ve diğer canlılara karşı vicdanlı, şefkatli, sevgi dolu, duyarlı ve sorumlu olmayı kapsar.	D19	VATANSEVERLİK	D19.1. Millî bilinç sahibi olmak
		D9.1. Vicdanlı olmak			D19.2. Millî kimliğini tanımak
		D9.2. Şefkatli olmak			D19.3. Ülke varlıklarına sahip çıkmak
D10	MÜTEVAZILIK	D9.3. İnsanı ve doğayı sevmek	D20	YARDIMSEVERLİK	D19.4. Bağımsızlığı korumak
		D10.1. Kendini tanımak			D20.1. Cömert olma
		D10.2. Gösteriş ve övünmekten kaçınmak			D20.2. Dayanışma ve fedakârlık göstermek
		D10.3. İnsan ilişkilerinde yapıcı olmak			D20.3. İyiliksever olmak
					D20.4. Gönüllü olmak

Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Çıktılarında Öğrenci Profiline Temsili: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İncelemesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ebru ESKİCİ¹

1 Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, eebdrdic@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2288-2222

Gönderilme Tarihi: 23.05.2025 Kabul Tarihi: 15.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1704998

Atıf: “Eskici, E. (2025). Sosyal Bilgiler Dersi öğrenme çıktılarındaki öğrenci profiline temsili: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli incelemesi. *Millî Eğitim*, 54(1), 1297-1330. DOI: 10.37669/10.37669/milliegitim.1704998”

Öz

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde tanımlanan öğrenci profili özelliklerinin, 4–7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktılarındaki nasıl ve ne düzeyde temsil edildiğini incelemektedir. Nitel araştırma yöntemine dayanan çalışmada, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan toplam 71 öğrenme çıktısı içerik analiziyle değerlendirilmiş; “erdemli ve yetkin insan” anlayışıyla tanımlanan on öğrenci profili özelliğiyle doğrudan, dolaylı veya ilişkisiz şekilde ilişkilendirilmiştir. Bulgular; öğrenme çıktılarındaki %45’inin doğrudan, %23’ünün dolaylı olarak öğrenci profiliyle ilişkilendirilebildiğini; %32’sinin ise ilişkisiz kaldığını göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça, özellikle “ahlaklı”, “üretken”, “cesaretli” gibi kişilik temelli profillerin temsili azalmış; buna karşın “sorgulayıcı” ve “vatansever” profillerin temsili 7. sınıfta artmıştır. Bununla birlikte “estetik”, “merhametli” ve “sağlıklı” profillerin hiçbir sınıf düzeyinde temsil edilmediği tespit edilmiştir. Bulgular; öğrenci profili sisteminin öğretim programına sınırlı ve dengesiz biçimde yansıtıldığını ortaya koymakta; karakter eğitiminin pedagojik sürekliliğini desteklemek için öğretim programı düzeyinde yeniden yapılandırma ihtiyacına işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenci profili, karakter eğitimi, sosyal bilgiler, öğretim programı

Representation of the Student Profile in Social Studies Learning Outcomes: An Examination of the Century of Türkiye Education Model

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study examines how and to what extent the student profile characteristics defined in the Century of Türkiye Education Model are represented in the learning outcomes of the 4th to 7th grade Social Studies Curriculum. Based on a qualitative research approach, the study analyzes a total of 71 learning outcomes from the 2024 Social Studies Curriculum using content analysis. Each outcome was associated as directly related, indirectly related, or unrelated to the ten student profile traits defined under the vision of the “virtuous and competent individual.” Findings reveal that 45% of the learning outcomes were directly, 23% indirectly related to the student profiles, while 32% had no relation. As grade level increases, the representation of character-based profiles such as “moral,” “productive,” and “courageous” decreases, whereas profiles like “inquisitive” and “patriotic” become more prominent in the 7th grade. Moreover, it was identified that the profiles “aesthetic,” “compassionate,” and “healthy” were not represented at any grade level. The results indicate that the integration of the student profile system into the curriculum is limited and imbalanced, highlighting the need for curriculum-level restructuring to support the pedagogical continuity of character education.

Keywords: *the Century of Türkiye Education Model, student profile, character education, social studies, curriculum*

Giriş

21. yüzyılda eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılması sadece bilgi aktaran değil aynı zamanda değerler odaklı, eleştirel düşünen ve toplumsal sorumluluk bilinci taşıyan bireylerin yetiştirilmesini öncelik hâline getirmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığının 2024 yılında duyurduğu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu vizyon doğrultusunda şekillenen kapsamlı bir eğitim reformudur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türk eğitim sisteminin yapısal dönüşümünü hedefleyen bütüncül bir paradigma değişikliğini temsil etmektedir. Model, yalnızca akademik bilgi aktarmayı değil bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve etik yönlerini bir arada geliştirmeyi temel alan bir yaklaşımı benimsemektedir. Maarif Modeli’nin temel amacı “erdemli ve yetkin birey” yetiştirmektir. Bu hedef doğrultusunda model öğrencilerin yalnızca bilişsel becerilerde değil; aynı zamanda değerler, tutumlar, sosyal farkındalık ve etik sorumluluklar alanında da gelişmesini amaçlamaktadır. Programın kapsamı okul öncesinden ortaöğretime kadar tüm kademeleri içine alacak şekilde kurgulanmış, tüm disiplinlerde ortak

değer temelli bir öğretim anlayışı benimsenmiştir (MEB, 2025).

Modelin vizyonu, bireyin hem yerli ve millî değerlerle bütünleşmiş hem de küresel ölçekte rekabet edebilecek donanımına sahip olmasını sağlamaktır. Vizyon, “köklerden geleceğe” şeklinde ifade edilmiştir. Böylece medeniyetimizin kök değerlerinden ilham alarak, çağın gerekliliklerine cevap verebilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. (MEB, 2025). Bu çerçevede model insan, toplum, doğa ve evren ile kurulan ilişkilere çok katmanlı bakabilen hem düşünsel hem de etik bütünlük taşıyan birey profili hedeflemektedir. Maarif Modeli’nin misyonu ise Türkiye’nin eğitim sistemine bir yön çizerek, yeni nesil öğretim programlarının zeminini oluşturmak; okulun birey üzerindeki dönüştürücü rolünü güçlendirmek ve yaşamla daha doğrudan bağlantılı, anlam merkezli öğrenme süreçleri inşa etmektir. Bu kapsamda model; bireyin bilgiye ulaşma, bilgi üretme, problem çözme, anlamlandırma ve toplumsal sorumluluk alma becerilerini merkeze almaktadır (MEB, 2025).

Modelde yer alan “Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan” çerçevesi, bilişsel, duyuşsal ve toplumsal boyutlarıyla çok yönlü bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir. Modelde tanımlanan öğrenci profili ise ahlaklı, bilge, cesaretli, estetik, iradeli, merhametli, sağlıklı, sorgulayıcı, üretken ve vatansever olmak üzere on temel niteliğe dayanmaktadır (Şekil 1). Bu profiller bireyin hem bireysel hem de toplumsal sorumluluk taşıyan bir özne olarak gelişmesini amaçlamakta; akademik başarıyı değer temelli davranışlarla bütünleştirmeyi öngörmektedir (MEB, 2025). Özetle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, klasik eğitim yaklaşımlarının ötesine geçerek, öğrenciyi bütünsel gelişimiyle merkeze alan hem gelenekle bağ kuran hem de geleceğe odaklanan bir eğitim felsefesi sunmaktadır.

Şekil 1

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğrenci Profili (MEB, 2025)



Eğitim programlarında belirlenen öğrenci profili, öğretim programlarının genel amaçlarını ve pedagojik yönelimlerini şekillendirmede temel bir rol oynamaktadır. Türkiye’de 2005, 2015 ve 2018 yıllarında güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları bilgi-toplum uyumu, aktif vatandaşlık ve çok yönlü birey yetiştirme hedeflerini ön plana çıkarmıştır. Ancak 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu yaklaşıma daha bütüncül,

millî ve ahlaki boyutlar ekleyerek öğrenci profilini yeniden tanımlamıştır (Yıldırım & Çalışkan, 2024a).

Sosyal bilgiler dersi disiplinler arası yapısı ve birey-toplum ilişkisine odaklı içeriğiyle öğrenci profili hedeflerinin somutlaştığı derslerden biridir. Bu nedenle dersin öğrenme çıktılarında, öğrencinin toplumsal rol alma becerilerinden tarihsel bilinç gelişimine, etik değer algısından çevresel duyarlılığa kadar birçok boyutta kişisel ve toplumsal gelişimi hedefler. Literatürde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrenci profili ve Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi kapsamında incelemelerine dayalı çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Bunların arasında ilköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin ve görsellerin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda belirtilen Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi kapsamında incelenmesi (Geçimli & Kayahan Yüksel, 2024); Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde bahsedilen öğrenci profili “Yetkin ve Erdemli İnsan”’a ulaşmanın yolu üzerine inceleme (Ateş, 2024); Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi (Yıldırım ve Çalışkan, 2024); Oz Büyücüsü adlı kitabın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı’nda belirtilen “Yetkin ve Erdemli İnsan” öğrenci profili açısından incelenmesi (Aydın, 2025); 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yapılandırılmış olan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nin Okul Öncesi Eğitimi Öğretim Programı ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı içerisindeki yerini, uygulanış biçimleri ve etkilerinin incelenmesi (Arslan ve Çelikel, 2025); 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli nezaket erdemi ve eğitimi bağlamında karşılaştırmalı analizi (Bozkaya, 2025); Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin okul öncesi eğitim programındaki Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nin saldırganlığa alternatif çalışmayı desteklemesi açısından incelenmesi (Sildir Daşar, 2025); Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin değerler eğitimi anlayışını temellendiren “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi” ve belirli değerler üzerinden tanımlanan “Yetkin ve Erdemli İnsan Profili” açısından değerlendirilmesi (Doğan & Aşlamacı, 2025); 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nden değerlendirilmesi (Çağlayan, 2025); Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ndeki değerler eğitimi yaklaşımı (Taşkın, 2025) üzerine çalışmalar mevcuttur. Ancak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrenci profili bağlamında öğrenme çıktısı analizi yapan çalışma sayısı -özellikle sosyal bilgiler üzerine- henüz sınırlıdır ve yeni müfredatın öğrenci profiline ne ölçüde yansıdığını değerlendiren kapsamlı analizlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu

çalışma bu boşluğu doldurarak hem yeni modelin sosyal bilgiler dersi örneğiyle hem de öğrenci profili-öğrenme çıktısı ilişkisini çok düzeyli biçimde ele alarak literatüre katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Öğretim programlarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli vizyonu ile ne ölçüde örtüştüğü, öğrenci profili özelliklerinin öğrenme çıktılarıyla ne kadar ilişkilendirildiği konusu, bu modelin uygulanabilirliği açısından önemli bir sorgulama alanı ortaya koymaktadır. Özellikle sosyal bilgiler dersi bireyin toplumsal bilinç, değerler eğitimi ve aktif vatandaşlık gibi alanlarda gelişimini hedeflemesi açısından bu bağlamda incelenmeye değerdir. Ancak profilleştirilmiş değerlerin programın öğrenme çıktılarıyla doğrudan mı yoksa dolaylı ve sınırlı mı yansıdığı sorusu sistemin işleyişi açısından açıklığa kavuşturulmalıdır.

Bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında tanımlanan öğrenci profili özelliklerinin ilköğretim ve ortaokul düzeyindeki sosyal bilgiler dersi öğrenme çıktılarına nasıl ve ne düzeyde yansıtıldığı incelenmiştir. Araştırmada ayrıca bu yansımanın sınıf düzeylerine göre çeşitlilik, temsiliyet dengesi ve gelişimsel süreklilik açısından nasıl bir dağılım gösterdiği sorularına yanıt aranmaktadır. Bu doğrultuda şu iki temel soruya odaklanılmıştır:

- Öğrenci profili özellikleri sınıf düzeylerine göre öğrenme çıktılarına nasıl ve ne düzeyde yansımaktadır?
- Öğrenci profili özelliklerinin sınıf düzeylerine göre öğrenme çıktılarında temsiliyet dağılımı nasıldır?

Bu çalışma değer odaklı eğitim anlayışının program düzeyindeki karşılığını değerlendirmesi açısından önem taşımakla birlikte aynı zamanda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde tanımlanan öğrenci profili sisteminin kuramsal temelleriyle ne ölçüde uyumlu biçimde yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Öğrenci profili karakter eğitimi, bütüncül eğitim yaklaşımları ve çağdaş vatandaşlık eğitimi anlayışlarıyla ilişkili olarak bireyin bilişsel yeterlikleri kadar duyuşsal ve etik yönlerinin de sistemli biçimde geliştirilmesini amaçlayan kritik bir program bileşenidir. Bu nedenle profil özelliklerinin öğretim programı çıktılarında nasıl temsil edildiğinin belirlenmesi sadece içerik çözümlemesi değil aynı zamanda program geliştirme süreçlerinin tutarlılığı, değer aktarımının sürekliliği ve öğrenen merkezli bir eğitimin inşası açısından da stratejik bir önem taşımaktadır. Bulguların uygulamaya yönelik katkısı bakımından bu çalışma,

program geliştiricilere öğrenci profili-öğrenme çıktısı uyumunun hangi alanlarda güçlendirilmesi gerektiğine ilişkin somut göstergeler sunmakta; öğretmenlere değer ve karakter eğitimi bileşenlerinin ders içi uygulamalarda nasıl görünür kılınabileceğine dair yol gösterici bir çerçeve sağlamaktadır. Ayrıca politika yapıcılar için öğrenci profili sisteminin müfredat bütünselliği ve sınıf düzeyleri arasındaki gelişimsel süreklilik açısından ne tür revizyonlara ihtiyaç duyduğunu ortaya koyarak yeni eğitim politikalarının tasarlanmasında veri temelli bir bakış açısı geliştirmeye katkı sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma hem kuramsal hem uygulamalı düzeyde alan yazınına anlamlı bir katkı getirmektedir.

Yöntem

Bu bölümde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında tanımlanan öğrenci profili özelliklerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktılarıyla olan ilişkisini belirlemeye yönelik olarak yürütülen araştırmanın yöntemsel çerçevesi sunulmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktılarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında tanımlanan öğrenci profili özellikleriyle ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı metinlerde yer alan anlam örüntülerini sistematik biçimde kategorilere ayırmayı ve bu kategoriler üzerinden elde edilen verileri nitel ve nicel yönleriyle analiz etmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2020; Güler vd., 2015). Bu çalışmada doküman analizi süreci aşağıdaki basamaklar izlenerek yürütülmüştür:

- **Dokümanların Seçimi:** Araştırmanın veri kaynağı olarak 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı belirlenmiş ve 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerindeki tüm öğrenme çıktıları çalışma kapsamına alınmıştır.
- **Verilerin Kodlanmasına Hazırlık:** Öğrenme çıktıları sınıf düzeylerine göre listelenmiş, öğrenci profili özellikleri (MEB, 2025) analiz ölçütü olarak belirlenmiştir.
- **Kodlama Süreci:** Her bir öğrenme çıktısı öğrenci profili özellikleriyle ilişkisi açısından bağımsız olarak kodlanmış; anlam bütünlüğü taşıyan ifadeler doğrudan, dolaylı veya ilişkisiz şeklinde sınıflandırılmıştır.

- Kategorilerin Oluşturulması: Kodlamalar doğrultusunda üç temel kategori yapılandırılmıştır: “doğrudan ilişkili”, “dolaylı ilişkili” ve “ilişkisiz”.
- Kodlayıcılar Arası Uyum: Kodlamalar iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde yapılmış; Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılarak kodlayıcılar arası uyum oranı hesaplanmış ve %90 üzerinde bir görüş birliği sağlanmıştır.
- Verilerin Analizi ve Yorumlanması: Kodlanan veriler sınıf düzeyi, profil çeşitliliği ve temsil oranları açısından değerlendirilmiş; nitel bulgular frekans ve grafiklerle desteklenerek yorumlanmıştır.

Bu yapılandırılmış süreç analiz adımlarının izlenebilirliğini artırmış ve araştırmanın yöntemsel tutarlılığını güçlendirmiştir.

Sosyal bilgiler dersi tüm derslerde olduğu gibi öğretim programına bağlı olarak yürütüldüğünden karakter ve değer eğitimi kapsamında tanımlanan öğrenci profili özelliklerinin bu programa nasıl yansıtıldığını belirlemek için program metninin sistematik olarak analiz edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretim programı doküman niteliği taşıdığından profil özelliklerinin öğrenme çıktıları üzerindeki yansımalarını incelemek amacıyla doküman analizinin en uygun yöntem olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma veri kaynağını oluşturan 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024) kapsamındaki 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerine ait toplam 71 öğrenme çıktısı Millî Eğitim Bakanlığı resmî kaynaklarından elde edilmiştir. Bu öğrenme çıktıları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, anlamlı temalar ortaya çıkarmayı amaçlayan ve verileri önceden belirlenen ya da veri temelli kategoriler altında sistematik olarak kodlayan bir analiz sürecidir (Krippendorff, 2018). Her sınıf düzeyindeki öğrenme çıktıları ayrı ayrı listelenmiş ve 2025 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında tanımlanan “Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan” çerçevesi (MEB, 2025) esas alınarak bu profillerle olan ilişkisi analiz edilmiştir. Bu analiz sürecinde öğrenme çıktıları; öğrenci profili özellikleriyle olan ilişkisine göre “doğrudan ilişkili”, “dolaylı ilişkili” ve “ilişkisiz” olmak üzere üç kategori altında sınıflandırılmıştır.

Anlam bütünlüğü taşıyan ifadeler profil özelliklerinin tanım ve alt boyutlarıyla örtüşüp örtüşmediği açısından değerlendirilmiş; yalnızca açık değer vurguları değil, örtük biçimde karakter ve tutum gelişimini destekleyen yapılar da analiz kapsamına alınmıştır. Elde edilen veriler sınıf düzeyine göre öğrenme çıktısı-profil eşleşmeleri, profil özelliklerinin frekansları, temsil oranları ve profil çeşitliliği gibi alt başlıklar altında değerlendirilmiştir. Sayısal veriler grafiklerle desteklenmiş; grafikler aracılığıyla gelişimsel süreklilik, çeşitlilik ve temsilde denge düzeyleri yorumlanmıştır. Bu bağlamda, öğrenci profili sisteminin öğretim programı üzerindeki yansımaları nicel dağılımlarla desteklenen nitel yorumlarla bütünleştirilmiştir.

Araştırmanın Güvenirliği

Nitel araştırmalarda araştırma güvenirliliği için Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği dört ölçüt çerçevesinde bu araştırmanın inandırıcılığı ve araştırma sürecinin güvenilirliği değerlendirilmiştir: *inanılrlık, tutarlılık, aktarılabilirlik ve doğrulanabilirlik*.

- *İnanılrlık*: Araştırmanın inanılrlığını sağlamak amacıyla her bir öğrenme çıktısının öğrenci profili özellikleriyle olan ilişkisi çok yönlü olarak değerlendirilmiş ve doğrudan-dolaylı-ilişkisiz sınıflandırması yapılmıştır. Eşleştirme süreci alan uzmanı iki araştırmacı tarafından bağımsız şekilde yürütülmüş, ardından kodlamalar karşılaştırılarak yüksek düzeyde (%90) görüş birliği sağlanmıştır. Görüş ayrılıklarının bulunduğu durumlarda araştırmacılar önce maddeler üzerinde müzakere ederek ortak bir anlam birliğine ulaşmaya çalışmış; görüş birliğinin sağlanamadığı az sayıdaki durumda ise alan uzmanı üçüncü bir araştırmacının görüşüne başvurularak nihai karar verilmiştir. Güvenirlilik oranı Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ($\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) kullanılarak hesaplanmıştır. Analiz süreci boyunca içerik bağlamı dikkate alınmış; yalnızca açık ifadeler değil, örtük anlamlar da yorumlayıcı bakış açısıyla değerlendirmeye dâhil edilmiştir.
- *Tutarlılık*: Araştırma süreci sistematik biçimde yapılandırılmış ve adım adım izlenebilir hâle getirilmiştir. Öğrenme çıktısı toplama, profil eşleştirme, kodlama ve analiz aşamaları açık şekilde tanımlanarak iç tutarlılık gözetilmiştir. Aynı süreç farklı araştırmacılar tarafından tekrarlandığında benzer sonuçlara ulaşılabilmesi için eşleştirme ölçütleri ve karar kuralları yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

- *Aktarılabilirlik:* Araştırma bağlamı, veri kaynakları, sınıf düzeyleri, analiz yöntemi ve eşleştirme kriterleri ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Bu sayede benzer araştırmaların farklı branşlarda, program düzeylerinde veya farklı ülke müfredatlarında uyarlanabilir biçimde yürütülmesine olanak sağlanmıştır. Özellikle öğrenci profili odaklı program analizlerine yönelik yapılandırılmış bir örnek oluşturulmuştur.
- *Doğrulanabilirlik:* Araştırma sürecinde elde edilen bulguların araştırmacı ön yargısından arınmış ve veriye dayalı olması amacıyla eşleştirme gerekçeleri açıklamalarla desteklenmiş, analiz adımları şeffaf biçimde raporlanmıştır. Elde edilen frekanslar ve grafikler sayısal biçimde görselleştirilerek yorumların dayanağı güçlendirilmiştir. Araştırma sürecinde kullanılan tüm kaynaklar ve belgeler sistemli biçimde arşivlenmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma yalnızca 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki öğrenme çıktılarıyla ve 2025 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında tanımlanan “Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan” çerçevesiyle sınırlıdır. Bulgular yalnızca program metnine dayalıdır; sınıf içi uygulama ya da öğrenci gözlemi gibi veri kaynaklarına yer verilmemiştir. Bu nedenle çalışmanın sonuçları genellenebilirlikten çok bağlamsal derinliğe odaklanmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde tanımlanan öğrenci profili özelliklerinin sosyal bilgiler dersi öğrenme çıktılarında nasıl temsil edildiğine ilişkin bulgular sunulmaktadır.

1. Sınıf düzeylerine göre öğrenci profili özelliklerinin öğrenme çıktılarına yansıma biçimi ve düzeyi

Bu alt problemde öğrenci profil özelliklerinin öğrenme çıktılarıyla ne derece örtüştüğüne cevap aranmıştır. İlk olarak tüm sınıf seviyelerinde öğrenme çıktıları profil özellikleri ile eşleştirilmiştir. Ardından öğrenci profili özelliklerinin sınıf düzeylerine göre öğrenme çıktılarına yansıması ile ilgili bulgular şekil ve tablolarla yorumlanmıştır.

Tablo 1'de öğrenci profili özelliklerinin 4. sınıf düzeyinde öğrenme çıktılarına yansımasına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 1*Öğrenci Profili Özelliklerinin 4. Sınıf Düzeyinde Öğrenme Çıktılarına Yansıması*

Öğrenme Çıktısı	Profil Özelliği	Alt Özellik	İlişki Durumu
SB.4.1.1. Sosyal bilgiler dersinin hayatına katkılarını yorumlayabilme	Bilge	Bilgilerini paylaşan	Dolaylı ilişki: Bilgi aktarımı, iletişim ve paylaşım içerdiği için uygundur.
SB.4.1.2. Bireysel özelliklere saygı duymanın önemine ilişkin çıkarım yapabilme	Ahlaklı	Başkalarının haklarına saygı duyan	Doğrudan ilişki: Ahlaki ve etik boyut içerir.
SB.4.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik fikir üretebilme	Ahlaklı	Adil	Doğrudan ilişki: Toplumsal sorumluluk ve etik davranışla ilgilidir.
SB.4.2.1. Konum ve yön bulurken haritaları kullanabilme	-	-	İlişkisiz: Uygulama temelli bilişsel içerik, değer aktarımı içermez.
SB.4.2.2. Yakın çevresinden hareketle doğa ve insan etkileşimini çözümleyebilme	Sorgulayıcı	Sebepler-sonuç ilişkisi kuran	Dolaylı ilişki: Çevresel analiz ve farkındalık içerir.
SB.4.2.3. Afetlerin etkilerini azaltma konusunda yapılabileceklere ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme	Üretken	Yaratıcı	Doğrudan ilişki: Toplum yararına özgün ürün üretimi ve paylaşımı, üretkenlik ve yaratıcılık özelliklerini destekler.
SB.4.3.1. Geçmişten günümüze çocuk oyun ve oyuncaklarının değişimini karşılaştırabilme	-	-	İlişkisiz: Tarihsel bilgi aktarımı; değer aktarımı içermez.
SB.4.3.2. Aile tarihini yansıtan bir ürün oluşturabilme	Üretken	Yaratıcı	Dolaylı ilişki: Bilgi edinme yaratıcı ürün geliştirme içermektedir.

Öğrenme Çıktısı	Profil Özelliği	Alt Özellik	İlişki Durumu
SB.4.3.3. Yakın çevresindeki ortak kültürel miras öğelerini tanımanın önemini yorumlayabilme	Vatansever	Millî kültürüne ve manevi değerlere bağlı	Doğrudan ilişki: Kültürel değer bilinci vurgulanıyor.
SB.4.4.1. Cumhuriyetin ilanına giden yolda Mustafa Kemal Atatürk'ün ve Türk milletinin yaptığı fedakârlıkları yorumlayabilme	Vatansever	Vatanını, milletini seven ve savunan	Doğrudan ilişki: Tarihsel bağlılık ve değer aktarımını içeriyor.
SB.4.4.2. Cumhuriyetin getirdiği değişimlerin hayatımıza katkılarını yorumlayabilme	Sorgulayıcı	Meraklı	Dolaylı ilişki: Bilinç kazandırma ve tarihsel yorum gerektirir.
SB.4.4.3. Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin fikir üretebilme	Cesaretli	İnisiyatif alan	Doğrudan ilişki: Katılım, özgüven ve liderlik içeriyor.
SB.4.5.1. Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili grafik yorumlayabilme	-	-	İlişkisiz: Grafik çözümleme becerisi; değer aktarımı içermez.
SB.4.5.2. İstek ve ihtiyaçları arasındaki bilinçli seçimleri hayatına yansıtabilme	İradeli	Kararlı ve iddialı	Doğrudan ilişki: Kendini tanıma, irade, karar verme içeriyor.
SB.4.5.3. Bir ürünün üretim, dağıtım ve tüketim süreçlerini çözümleyebilme	Üretken	Yaratıcı	Dolaylı ilişki: Süreç çözümleme ve yaratıcı düşünce içeriyor.
SB.4.6.1. Çevrim içi ortamda uyulması gereken güvenlik kurallarını eylemlerine yansıtabilme	İradeli	Sorumluluk alan	Doğrudan ilişki: Dijital etik ve sorumluluk içeriyor.
SB.4.6.2. Bilim insanlarının çocukluk hayatı ile kendi yaşamı arasında bağlantı kurabilme	Sorgulayıcı	Araştırmacı	Dolaylı ilişki: Bilimsel merak ve kişisel farkındalık içeriyor.

Tablo 1 incelendiğinde 4. sınıf düzeyinde öğrenme çıktılarının büyük çoğunluğunun öğrenci profiliyle ilişkilendirilebildiği görülmektedir. Özellikle “Üretken” ve “Sorgulayıcı” profillerinin hem doğrudan hem dolaylı ilişkilerle öne çıktığı, buna karşılık harita okuma ve grafik yorumlama gibi daha çok bilişsel beceri odaklı bazı kazanımların profil özellikleriyle ilişkisiz kaldığı dikkat çekmektedir. Bu durum 4. sınıf programında karakter ve değer boyutunun pek çok kazanıma gömülü olduğunu, ancak özellikle bilişsel ağırlıklı teknik kazanımlarda profil temsiliyetinin sınırlı kaldığını göstermektedir.

Tablo 2’de öğrenci profili özelliklerinin 5. sınıf düzeyinde öğrenme çıktılarına yansımaya ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2

Öğrenci Profili Özelliklerinin 5. Sınıf Düzeyinde Öğrenme Çıktılarına Yansıması

Öğrenme Çıktısı	Profil Özelliği	Alt Özellik	İlişki Durumu
SB.5.1.1. Dâhil olduğu gruplar ve bu gruplardaki rolleri arasındaki ilişkileri çözümleyebilme	İradeli	Sorumluluk sahibi	Doğrudan ilişki: Toplumsal rol ve sorumluluk bilinci içeriyor.
SB.5.1.2. Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini yorumlayabilme	Ahlaklı	Saygılı	Doğrudan ilişki: Kültürel farklılıklara hoşgörü içeriyor.
SB.5.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme	Üretken	İletişime ve dayanışmaya açık	Doğrudan ilişki: Toplumsal duyarlılık ve aktif katkı içeriyor.
SB.5.2.1. Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini belirleyebilme	-	-	İlişkisiz: Coğrafi bilgi içeriği; değer aktarımı içermez.
SB.5.2.2. Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme	Ahlaklı	Tabiata ve toplumsal sorunlara duyarlı	Dolaylı ilişki: Sebep-sonuç analizi içeriyor.

Öğrenme Çıktısı	Profil Özelliği	Alt Özellik	İlişki Durumu
SB.5.2.3. Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme	Cesaretli	Girişimci	Doğrudan ilişki: Eylem odaklı, topluma katkı içeriyor.
SB.5.2.4. Ülkemize komşu devletler hakkında bilgi toplayabilme	-	-	İlişkisiz: Bilgi toplama içeriği; değer aktarımı içermez.
SB.5.3.1. Yaşadığı ildeki ortak kültürel miras öğelerine ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme	Bilge	Bilgilerini paylaşan	Doğrudan ilişki: Kültürel aidiyet ve sahiplenmeye ilişkin ürün paylaşımı içeriyor.
SB.5.3.2. Anadolu’da ilk yerleşimleri kuran toplumların sosyal hayatlarına yönelik bakış açısı geliştirebilme	-	-	İlişkisiz: Tarihsel içerik; değer aktarımı içermez.
SB.5.3.3. Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak kültürel mirasa katkılarını karşılaştırabilme	-	-	İlişkisiz: Bilgi temelli analiz; değer aktarımı içermez.
SB.5.4.1. Demokrasi ve cumhuriyet kavramları arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme	Vatansever	Vatandaşlık hak ve özgürlüklerini bilen	Dolaylı ilişki: Yurttaşlık bilinci içeriyor.
SB.5.4.2. Toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilme	Vatansever	Vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bilen	Doğrudan ilişki: Aktif yurttaşlık ve sorumluluk içeriyor.
SB.5.4.3. Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme	Ahlaklı	Saygılı	Doğrudan ilişki: Temel değer ve insan haklarına duyarlılık içeriyor.

Öğrenme Çıktısı	Profil Özelliği	Alt Özellik	İlişki Durumu
SB.5.4.4. Bir ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında bilgi toplayabilme	-	-	İlişkisiz: Yönetmelik bilgi aktarımı; değer temelli değil.
SB.5.5.1. Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yorumlayabilme	Sorgulayıcı	Eleştirel düşünen	Dolaylı ilişki: Sürdürülebilirlik ve çevresel farkındalık içeriyor.
SB.5.5.2. İhtiyaç ve isteklerini karşılamak için gerekli bütçeyi planlayabilme	İradeli	Kararlı ve iddialı	Dolaylı ilişki: Bireysel karar alma ve disiplin içeriyor.
SB.5.5.3. Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri özetleyebilme	-	-	İlişkisiz: Bilgi derleme; değer aktarımı bulunmaz.
SB.5.6.1. Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkilerini tartışabilme	Sorgulayıcı	Eleştirel düşünen	Dolaylı ilişki: Etkileri analiz etme ve yorumlama içeriyor.
SB.5.6.2. Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemine ilişkin ürün oluşturabilme	İradeli	Sorumluluk alan	Doğrudan ilişki: Dijital etik ve bilinçli kullanım içeriyor.

Tablo 2’ye göre 5. sınıf düzeyinde hem “Ahlaklı”, “İradeli” ve “Vatansever” profil özelliklerinin belirgin biçimde öne çıktığı ve başta toplumsal yaşam, hak ve sorumluluklar ile dijital etik olmak üzere çeşitli temalarla ilişkilendirildiği görülmektedir. “Sorgulayıcı”, “Cesaretli”, “Bilge” ve “Üretken” profilleri de özellikle vatandaşlık, çevre ve afet farkındalığı bağlamında temsil edilmektedir. Öte yandan coğrafi konum, ekonomik faaliyetleri özetleme ya da komşu ülkeler hakkında bilgi toplama gibi daha çok bilgi aktarımı ağırlıklı kazanımların profil özellikleriyle ilişkilendirilemediği görülmektedir. Bu tablo 5. sınıf programında değer ve karakter boyutunun belirli temalar etrafında yoğunlaştığını ancak tüm öğrenme alanlarına homojen biçimde yayılmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 3'te öğrenci profili özelliklerinin 6. sınıf düzeyinde öğrenme çıktılarına yansımalarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 3

Öğrenci Profili Özelliklerinin 6. Sınıf Düzeyinde Öğrenme Çıktılarına Yansıması

Öğrenme Çıktısı	Profil Özelliği	Alt Özellik	Eşleştirme Notu
SB.6.1.1. Dâhil olduğu grupların ve bu gruplardaki rollerinin zaman içerisinde değişebileceğine ilişkin çıkarım yapabilme	Üretken	Esnek	Doğrudan ilişki: Sosyal rollerin farkındalığına katkı sağlar.
SB.6.1.2. Kültürel bağlarımızın toplumsal birliğe etkisini yorumlayabilme	Vatansever	Millî kültürüne ve manevi değerlerine bağlı	Doğrudan ilişki: Kültürel değer ve aidiyet içeriyor.
SB.6.1.3. Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme	Sorgulayıcı	Problem çözen	Doğrudan ilişki: Sosyal sorun çözümü ve katılım içeriyor.
SB.6.2.1. Ülkemizin, kıtaların ve okyanusların konum özelliklerini belirleyebilme	-	-	İlişkisiz: Coğrafi bilgi temelli; değer aktarımı yok.
SB.6.2.2. Ülkemizin doğal ve beşerî çevre özellikleri arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme	Bilge	İlme ulaşan	Dolaylı ilişki: Analitik düşünme içeriyor.
SB.6.2.3. Ülkemizin Türk dünyasıyla kültürel iş birliklerini yorumlayabilme	Vatansever	Millî kültürüne ve manevi değerlerine bağlı	Doğrudan ilişki: Kültürler arası farkındalık içeriyor.
SB.6.3.1. Türkistan'da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkılarını sorgulayabilme	-	-	İlişkisiz: Tarihsel bilgi aktarımı; değer aktarımı zayıf.

Öğrenme Çıktısı	Profil Özelliği	Alt Özellik	Eşleştirme Notu
SB.6.3.2. VII-XIII. yüzyıllar arasında İslam medeniyetinin eğitim, bilim, hukuk, kültür, sanat ve mimari alanlarında insanlığın ortak mirasına katkılarına dair akıl yürütebilme	Bilge	İlme ulaşan	Dolaylı ilişki: Bilgi merakı ve değer farkındalığı içeriyor.
SB.6.3.3. İslamiyet'in kabulüyle Türklerin sosyal ve kültürel hayatlarında meydana gelen değişimi dönemin bakış açısıyla değerlendirebilme	-	-	İlişkisiz: Dönemsel sosyal tarih çözümlemesi; değer aktarımı içermez.
SB.6.3.4. XI-XIII. yüzyıllar arasında meydana gelen siyasi faaliyetler ve askerî mücadelelerin Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasına etkisini özetleyebilme	-	-	İlişkisiz: Tarihsel süreç analizi; değer aktarımı bulunmaz.
SB.6.4.1. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları çözümleyebilme	-	-	İlişkisiz: Yönetim mekanizması bilgisi; değer aktarımı yok.
SB.6.4.2. Toplumsal düzenin sürdürülmesinde temel hak ve sorumlulukların önemini yorumlayabilme	Ahlaklı	Haklara saygılı	Doğrudan ilişki: Etik ve vatandaşlık sorumluluğu içeriyor.
SB.6.4.3. Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme	Sorgulayıcı	Eleştirel düşünen	Doğrudan ilişki: Dijital etik farkındalığı içeriyor.
SB.6.5.1. Ülkemizin kaynakları ile ekonomik faaliyetler arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme	-	-	İlişkisiz: Ekonomik bilgi aktarımı; değer aktarımı bulunmaz.

Öğrenme Çıktısı	Profil Özelliği	Alt Özellik	Eşleştirme Notu
SB.6.5.2. Ekonomik faaliyetler ve meslekler arasındaki ilişki hakkında çıkarımda bulunabilme	-	-	İlişkisiz: Ekonomik bilgi aktarımı; değer aktarımı bulunmaz.
SB.6.5.3. Tasarladığı bir ürün için yatırım ve pazarlama proje önerisi hazırlayabilme	Üretken	Yaratıcı	Doğrudan ilişki: Üretkenlik, stratejik planlama içeriyor.
SB.6.6.1. Ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin kültürel etkileşimdeki rolünü yapılandırabilme	Sorgulayıcı	Meraklı	Dolaylı ilişki: Küresel farkındalık ve yorum içeriyor.
SB.6.6.2. Bir ürün veya fikrin telif ve patent süreçleriyle ilgili bilgi toplayabilme	-	-	İlişkisiz: Hukuksal süreç bilgisi; değer aktarımı bulunmaz.

Tablo 3, 6. sınıf düzeyinde öğrenci profili temsiliyetinin hem oran hem de çeşitlilik bakımından azalmaya başladığını ortaya koymaktadır. Bu sınıf düzeyinde “Sorgulayıcı”, “Vatansever”, “Bilge” ve “Üretken” profilleri temsil edilirken, “İradeli” ve “Cesaretli” gibi profillerin herhangi bir kazanımla ilişkilendirilmediği görülmektedir. Özellikle tarihsel süreç ve ekonomik yapı odaklı kazanımların büyük bölümünün ilişkisiz kategorisinde yer alması programın bu düzeyde daha çok bilgi ve kavramsal içerik aktarımına ağırlık verdiğini düşündürmektedir. Dolayısıyla 6. sınıfta öğrenci profili özelliklerinin, alt sınıflara kıyasla daha sınırlı sayıdaki kazanımda ve daha dar bir çerçevede temsil edildiği söylenebilir.

Tablo 4’te öğrenci profili özelliklerinin 7. sınıf düzeyinde öğrenme çıktılarına yansımalarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4*Öğrenci Profili Özelliklerinin 7. Sınıf Düzeyinde Öğrenme Çıktılarına Yansıması*

Öğrenme Çıktısı	Profil Özelliği	Alt Özellik	Eşleştirme Notu
SB.7.1.1. Dâhil olduğu gruplarda ve sosyal hayatta etkili iletişimin önemini sorgulayabilme	Sorgulayıcı	Eleştirel düşünen	Doğrudan ilişki: İletişim ve sosyal katılım becerisi içeriyor.
SB.7.1.2. Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme	Ahlaklı	Başkalarının haklarına saygı duyan	Doğrudan ilişki: Eşitlik, adalet ve duyarlılık içeriyor.
SB.7.1.3. Türk toplumunun millî meseleler karşısında gösterdiği tutum ve davranışlara ilişkin çıkarım yapabilme	Vatansever	Vatanını, milletini seven ve savunan	Doğrudan ilişki: Millî bilinç ve toplumsal farkındalık içeriyor.
SB.7.2.1. Küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişimi yorumlayabilme	Sorgulayıcı	Eleştirel düşünen	Dolaylı ilişki: Toplumsal analiz ve küresel farkındalık içeriyor.
SB.7.2.2. Bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolünü özetleyebilme	Vatansever	Gelişmiş bir devlet bilincine sahip olan	Doğrudan ilişki: Ulusal sorumluluk ve toplumsal rol içeriyor.
SB.7.3.1. Osmanlı Devleti'nin cihan devleti hâline gelmesini sağlayan politikaları sorgulayabilme	-	-	İlişkisiz: Tarihsel analiz odaklı; değer aktarımı zayıf.
SB.7.3.2. Değişen dünya dengeleri karşısında Osmanlı Devleti'nin uyguladığı yenilikleri neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme	-	-	İlişkisiz: Dönemsel tarih çözümlemesi; değer aktarımı bulunmaz.
SB.7.3.3. Osmanlı kültür ve medeniyet unsurlarına ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme	Vatansever	Millî kültürüne ve manevi değerlerine bağlı	Doğrudan ilişki: Kültürel aidiyet içeriyor.

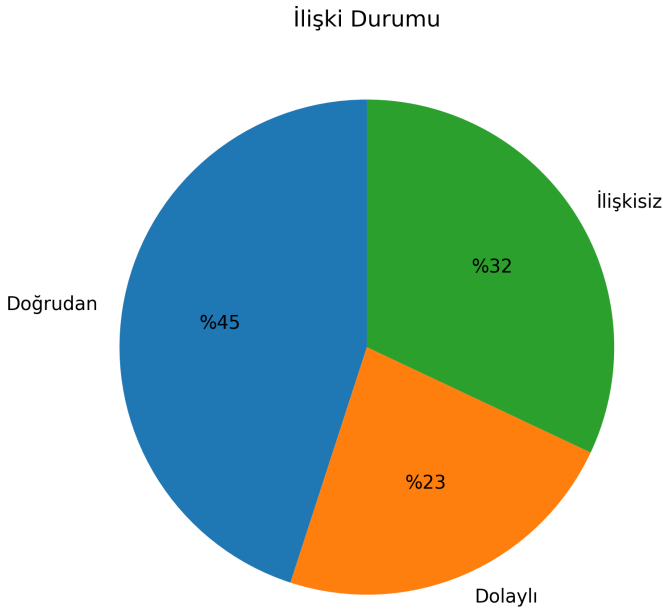
Öğrenme Çıktısı	Profil Özelliği	Alt Özellik	Eşleştirme Notu
SB.7.4.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerini özetleyebilme	Vatansever	Gelişmiş bir devlet bilincine sahip olan	Doğrudan ilişki: Yurttaşlık bilinci ve sistem farkındalığı içeriyor.
SB.7.4.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını çözümleyebilme	-	-	İlişkisiz: Kurumsal bilgi aktarımı; değer aktarımı bulunmaz.
SB.7.4.3. Ülkemizdeki demokrasinin gelişimini, demokrasinin temel ilkeleri açısından yorumlayabilme	Vatansever	Vatandaşlık Hak ve özgürlüklerini bilen	Doğrudan ilişki: Demokratik bilinç içeriyor.
SB.7.4.4. Demokrasinin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları özetleyebilme	Sorgulayıcı	Eleştirel düşünen	Dolaylı ilişki: Problem çözme ve sistem eleştirisi içeriyor.
SB.7.5.1. Millî kalkınma hamlelerini neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme	-	-	İlişkisiz: Ekonomik değerlendirme odaklı; değer aktarımı içermez.
SB.7.5.2. Ekonomik gelişmişlik ile üretim, dağıtım ve tüketim döngüsü arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme	-	-	İlişkisiz: Teknik ekonomik bilgi; değer aktarımı içermez.
SB.7.6.1. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki toplum hayatına etkilerine ilişkin öngöründe bulunabilme	Sorgulayıcı	Araştırmacı	Doğrudan ilişki: Bilimsel düşünce ve vizyon içeriyor.
SB.7.6.2. Örnek metinler üzerinden sosyal bilimlerin çalışma alanlarına dair genelleme yapabilme	-	-	İlişkisiz: Kavramsal bilgi; değer aktarımı içermez.
SB.7.6.3. Toplumsal hayatta karşılaşılabileceği bir probleme yönelik bilimsel sorgulama yapabilme	Sorgulayıcı	Problem çözen	Doğrudan ilişki: Bilimsel düşünme ve çözüm üretme içeriyor.

Tablo 4’te görüldüğü üzere 7. sınıf düzeyinde “Sorgulayıcı” ve “Vatansever” profilleri açık biçimde baskın hâle gelmiş; iletişim, demokrasi, küreselleşme, millî meseleler ve bilimsel sorgulama gibi temalarla güçlü şekilde ilişkilendirilmiştir. Buna karşın “Üretken”, “Bilge”, “İradeli” ve “Cesaretli” gibi diğer profillerin bu düzeyde hiç temsil edilmemesi profil çeşitliliğinin belirgin biçimde azaldığını göstermektedir. Tarihsel ve ekonomik içerikli kazanımların önemli bir kısmı yine ilişkisiz kategorisinde kalmakta, bu da üst sınıf düzeyinde bilişsel ve kavramsal yoğunluğun profil temsiliyetini sınırladığını düşündürmektedir. Genel olarak 7. sınıfta, eleştirel düşünme ve millî bilinç odaklı profiller öne çıkarken, karakterin diğer boyutlarının arka planda kaldığı söylenebilir.

Öğrenme çıktılarının profil özellikleri ile ilişki durumu Şekil 2’de gösterilmektedir.

Şekil 2

Öğrenme Çıktılarının Profil Özellikleri ile İlişki Durumu



Şekil 2’de görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan toplam 71 öğrenme çıktısı üzerinden yapılan değerlendirmede öğrenme çıktılarından %45’i (f=32) doğrudan bir öğrenci profili özelliğiyle ilişkilendirildiği, %23’ünün (f=16) dolaylı olarak bağlantı kurduğu ve %32’sinin (f=23) ise herhangi bir profil özelliğiyle ilişkilendirilmediği görülmektedir.

Öğrenci profili özelliklerinin sınıf düzeylerine göre öğrenme çıktılarına yansımaları, eşleşme oranı, eşleşen profil sayısı vd. ilişkin bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Öğrenci Profili Özelliklerinin Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Çıktılarına Yansıması

Sınıf Düzeyi	Toplam Öğrenme Çıktısı	Profil Eşleşen	Eşleşme Oranı	Farklı Profil Sayısı
4. Sınıf	17	14	%82,3	7
5. Sınıf	19	13	%68,4	7
6. Sınıf	18	10	%55,5	5
7. Sınıf	17	11	%64,71	3

Yapılan analiz sonucunda öğrenci profili özelliklerinin öğrenme çıktılarıyla eşleşme düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Tablo 5’te görüldüğü üzere 4. sınıfta toplam 17 öğrenme çıktısının 14’ü öğrenci profili özellikleriyle eşleşmiş olup bu sınıfta eşleşme oranı %82,3 olarak belirlenmiştir. Ayrıca 4. sınıf öğrenme çıktılarından 7 farklı profil özelliği temsil edilmiştir. 5. sınıfta 19 öğrenme çıktısından 13’ü profillerle eşleşmiş ve eşleşme oranı %68,4 olarak gerçekleşmiştir. Bu düzeyde de 7 farklı öğrenci profili özelliğine yer verilmiştir. 6. sınıf düzeyinde 18 öğrenme çıktısından sadece 10’u öğrenci profili özellikleriyle ilişkilendirilebilmiş; bu da %55,5’lik bir eşleşme oranına karşılık gelmektedir. Ayrıca bu sınıfta temsil edilen farklı profil sayısı 5 ile sınırlı kalmıştır. 7. sınıfta ise 17 öğrenme çıktısından 11’i profillerle eşleşmiş ve eşleşme oranı %64,71 olarak hesaplanmıştır. Ancak bu sınıfta yer verilen profil sayısı sadece 3 ile sınırlı kalmıştır; bu da üst sınıflarda profil çeşitliliğinin azaldığını göstermektedir.

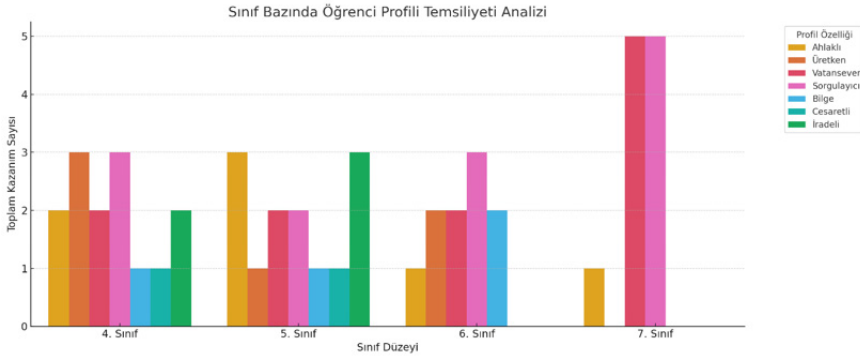
2. Öğrenci profili özelliklerinin sınıf düzeylerine göre öğrenme çıktılarındaki temsiliyet dağılımı ve gelişimsel sürekliliği

Bu alt problemde öğrenci profili özelliklerinin sınıf düzeylerine göre temsiliyet dengesi ve gelişimsel süreklilik açısından nasıl bir dağılım gösterdiği sorularına yanıt aranmıştır. Bulgular grafiklerle yorumlanmıştır.

Sınıf bazında öğrenci profili temsiliyet analizi Grafik 1’de verilmiştir.

Grafik 1

Sınıf Bazında Öğrenci Profili Temsiliyet Analizi

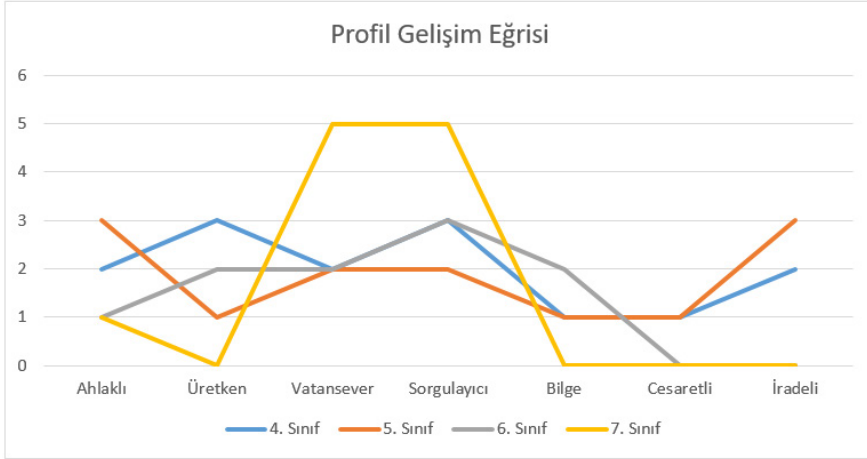


Grafik 1’de her sınıf düzeyinde hangi öğrenci profili özelliklerinin kaç öğrenme çıktısında temsil edildiği karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır. 4. sınıfta en çok temsil edilen profiller *Üretken* (3), *Sorgulayıcı* (3) ve *Vatansever* (2) olurken; *Ahlaklı* (2), *İradeli* (2), *Bilge* (1) ve *Cesaretli* (1) profilleri daha sınırlı oranda yer almıştır. 5. sınıfta temsiliyet profiller arasında daha dengelidir. Özellikle *Ahlaklı* (3) ve *İradeli* (3) profilleri öne çıkarken; *Sorgulayıcı* (2), *Vatansever* (2), *Üretken* (1), *Bilge* (1) ve *Cesaretli* (1) profilleri benzer düzeyde temsil edilmiştir. 6. sınıfta *Sorgulayıcı* (3) profili artış göstermiştir. Aynı zamanda *Üretken* (2), *Vatansever* (2), *Bilge* (2) ve *Ahlaklı* (1) profilleri de yer almıştır. Ancak *İradeli* (0) ve *Cesaretli* (0) profilleri bu sınıfta hiç temsil edilmemiştir. 7. sınıfta belirgin bir yükseliş gösteren profiller *Vatansever* (5) ve *Sorgulayıcı* (5) olmuştur. Bu sınıf düzeyinde diğer tüm profiller ya yoktur ya da çok düşük düzeyde temsil edilmiştir: *Ahlaklı* (1), *Üretken* (0), *Bilge* (0), *İradeli* (0) ve *Cesaretli* (0).

Grafik 2’de öğrenci profil özelliklerinin sınıf düzeylerine göre gelişim eğrisi yer almaktadır.

Grafik 2

Öğrenci Profil Özellikleri Gelişim Eğrisi



Grafik 2’de görüldüğü üzere öğrenci profili özelliklerinin sınıf düzeylerine göre öğrenme çıktılarında temsiline bakıldığında, “Ahlaklı” profili 4. sınıfta 2, 5. sınıfta 3, 6. sınıfta 1 ve 7. sınıfta 1 kez yer almıştır. “Üretken” profili 4. sınıfta 3, 5. sınıfta 1, 6. sınıfta 2 kez temsil edilmiştir; 7. sınıfta ise hiç yer almamıştır. “Vatansever” profili 4, 5 ve 6. sınıflarda eşit olarak ikişer kez görülmüş; 7. sınıfta ise en yüksek değere ulaşarak 5 kez temsil edilmiştir. “Sorgulayıcı” profili de benzer şekilde 4. sınıfta 3, 5. sınıfta 2, 6. sınıfta 3 ve 7. sınıfta 5 kez yer alarak 7. sınıfta zirveye çıkmıştır.

“Bilge” profili 4. ve 5. sınıflarda birer kez, 6. sınıfta 2 kez temsil edilmiş; 7. sınıfta ise hiç yer almamıştır. “Cesaretli” profili 4 ve 5. sınıflarda yalnızca birer kez yer almış; 6 ve 7. sınıflarda hiç temsil edilmemiştir. Son olarak “İradeli” profili 4. sınıfta 2, 5. sınıfta 3 kez yer alırken, 6 ve 7. sınıflarda bu profil özelliğiyle ilişkilendirilmiş herhangi bir öğrenme çıktısına rastlanmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin merkezinde yer alan “erdemli ve yetkin birey” anlayışı, eğitimi yalnızca bilişsel gelişimle sınırlamayan; aynı zamanda öğrencinin ahlaki, toplumsal ve kişisel yönlerini birlikte inşa etmeyi hedefleyen bütüncül bir yaklaşımı temsil etmektedir. Ancak yapılan analizler bu bütüncül vizyonun öğretim programı düzeyine tam olarak yansımadağını ortaya koymaktadır.

Öğrenci profili çerçevesinde tanımlanan on temel nitelikten yalnızca yedisinin sosyal bilgiler dersi öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilebilmesi, modelin uygulama düzeyinde sınırlı kaldığını göstermektedir. Özellikle estetik, merhametli ve sağlıklı gibi hem bireysel gelişimi hem toplumsal etkileşimi doğrudan etkileyen profil özelliklerinin öğrenim çıktılarında yer almaması önemli bir eksikliktir. Benzer bulguya Çağlayan'ın (2025) araştırmasında da rastlanmıştır. Çağlayan'ın (2025) çalışmada da 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde incelenmesi sonucunda merhamet ($f=2$), estetik ($f=1$) ve sağlık ($f=3$) değerlerine sınırlı bir şekilde yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum ilgili değerlerin öğrenme çıktılarında açık biçimde temsil edilmediğini ya da örtük program bağlamında yer alıyor olabileceğini düşündürmektedir. Daha da önemlisi programda ilişkilendirilebilen profillerin alt bileşenlerinin büyük ölçüde temsil edilmemesidir. Bu, öğrenci profili sisteminin yüzeysel biçimde ele alındığını ve içerik derinliğinin sağlanamadığını ortaya koymaktadır. Oysa profilleştirme yaklaşımı bireyin yalnızca genel erdemleri değil, bu erdemlerin davranışa dönüşmesini sağlayan özgül alt yeterlikleri ile inşa edilmesini gerektirir (Lickona, 1991). Bu sonuca Yıldırım ve Çalışkan'ın (2024) çalışmasında da değinilmiştir. Aynı zamanda bazı alt bileşenlerin doğrudan profil özelliği olarak (örneğin girişimcilik) verilmesi gerektiğini de belirtmişlerdir.

Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vizyonu ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı arasında belirli düzeylerde uyumsuzluklar bulunduğu söylenebilir. Model, bireyin çok yönlü gelişimini hedefleyen bütüncül bir yaklaşım ortaya koymasına rağmen öğrenme çıktıları düzeyinde bu bütünlüğün tam olarak sağlanamaması değer ve karakter eğitiminin program metni içerisindeki yansımalarını sınırlamaktadır. Profil özelliklerinin yalnızca bazı sınıf düzeylerinde ve sınırlı temalar etrafında ortaya çıkması programın kendi yapısal bütünlüğü açısından dikkat çekici bir durumdur. Bununla birlikte çalışma doküman analiziyle sınırlı olduğu için bu durumun öğretim uygulamalarına nasıl yansıdığına ilişkin çıkarım yapmak mümkün değildir. Bu nedenle söz konusu farklılıkların sınıf içi uygulamalara olası etkilerinin gelecekte yapılacak nitel veya nicel araştırmalar tarafından incelenmesi, modelin bütüncül işleyişine yönelik daha kapsamlı bir değerlendirme sağlayacaktır.

Öğrenme çıktılarının yalnızca %45'inin doğrudan öğrenci profilleriyle ilişkilendirilmiş olması, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde hedeflenen bütüncül karakter eğitimi anlayışıyla tam örtüşmemektedir. Dolaylı eşleştirmeler (%23)

çoğunlukla yorum ve bağlama dayalıdır, bu nedenle pedagojik gerekçelendirmesi doğrudan ilişkilere kıyasla daha zayıftır. İlişkisiz öğrenme çıktıların %32 gibi yüksek bir oranda olması öğrenci profili sistemine tam entegrasyon sağlanamadığını göstermektedir.

Özellikle tarihsel, coğrafi ve ekonomik içeriklerde yer alan bilgi aktarımı odaklı öğrenme çıktıların (örneğin harita okuma, grafik çözümleme gibi), öğrenci profiliyle ilişkilendirme açısından sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yalnızca bilişsel değil, karakter gelişimini de merkezine alma hedefiyle çalışmaktadır. Bulgular incelendiğinde 4 ve 5. sınıf düzeylerinde öğrenci profiliyle eşleşme oranlarının yüksek olduğu ve profil çeşitliliğinin güçlü biçimde yansıtıldığı gözlemlenmektedir. Ancak 6. sınıf düzeyinde hem eşleşme oranının belirgin şekilde düştüğü hem de öğrenci profili çeşitliliğinin azaldığı dikkat çekmektedir. 7. sınıfta eşleşme oranı kısmen artsa da temsil edilen profil sayısının daha da azaldığı görülmüştür. Bu durum üst sınıf düzeylerinde değer ve tutumlara ilişkin profil özelliklerinin öğretim programıyla ilişkilendirilmesinde zayıflık olduğunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgulara göre öğrenci profili özelliklerinin sınıf düzeylerine göre öğrenme çıktılarındaki temsili dengeli ve gelişimsel bir süreklilik göstermemektedir. İlk bakışta dikkat çeken unsur, profil çeşitliliğinin sınıf düzeyi arttıkça belirgin biçimde azaldığıdır. Özellikle “Ahlaklı”, “İradeli”, “Üretken” ve “Cesaretli” gibi değer ve kişilik temelli profillerin alt sınıflarda (4 ve 5. sınıf) daha yoğun şekilde yer aldığı, ancak üst sınıflarda (6 ve 7. sınıf) belirgin şekilde azaldığı hatta bazı profillerin tamamen kaybolduğu görülmektedir. Bu durum, karakter ve değer eğitimine ilişkin süreklilik ve tutarlılık beklentisinin karşılanmadığını göstermektedir. Öte yandan, “Sorgulayıcı” ve “Vatansever” profilleri özellikle 7. sınıfta en yüksek temsil oranına ulaşmıştır. Bu da üst sınıflarda eleştirel düşünme ve millî bilinç kazandırmaya yönelik öğrenme çıktıların daha baskın olduğunu göstermektedir. Ancak bu yükselişin diğer profillerle desteklenmemesi, genel gelişim çizgisinde dengesizlik oluşturmaktadır. Bazı profiller, örneğin “İradeli”, “Cesaretli” ve “Bilge” 7. sınıfta hiç temsil edilmemiştir. Oysa bu yaş grubunda öğrencilerin karar alma, sorumluluk üstlenme, düşünsel derinlik ve bireysel direnç gibi niteliklerinin desteklenmesi beklenmektedir. Bu eksiklik öğrenci profili sisteminin üst sınıf müfredatına entegre edilme düzeyinin yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu da uygulamada öğrenci profili sisteminin sadece biçimsel temsillere indirgenmesi riskini ortaya çıkarır. Benzer sonuçlara Yıldırım

ve Çalışkan'ın (2024a) çalışmasında da rastlanmaktadır. Yıldırım ve Çalışkan (2024a) programda yer alan değerlerin gelişimsel süreklilik oluşturmaması ve süreç adımlarının net şekilde belirlenememesinin modelinin işlevsiz kalmasına neden olabileceğinden bahsetmektedir.

Öğrenci profili özelliklerinin 6 ve 7. sınıf kazanımlarında daha az yer bulmasının çeşitli nedenleri olabilir. Öncelikle bu düzeylerde müfredatın bilişsel ağırlığı artmakta, öğretim programı daha çok bilgi, kavram ve analiz odaklı hâle gelmektedir. Kazanımların yorumlama, karşılaştırma ve sorgulama gibi üst düzey bilişsel beceriler içermesi, bunların öğrenci profili özellikleriyle doğrudan ilişkilendirilmesini zorlaştırmaktadır. Buna ek olarak 6 ve 7. sınıflarda sınav odaklı yaklaşımın öne çıkması, öğretmenlerin değer ve karakter gelişimine ayırdığı zamanı sınırlayabilmekte, bu da öğrenci profili sisteminin sınıf içindeki görünürlüğünü azaltmaktadır. Diğer yandan mevcut profil tanımlarının büyük ölçüde somut ve davranışsal düzeyde kalması, üst sınıf öğrencilerinin karşılaştığı daha karmaşık düşünsel, sosyal ve ahlaki durumlar karşısında yetersiz kalabilmektedir. Bu durum, profil özelliklerinin öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamada sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular öğrenci profili eşleştirmesinin yalnızca değer, tutum ve erdem temelli öğrenme çıktılarıyla sınırlı olması nedeniyle oluşan bir temsildir. Bu bakış açısıyla özellikle üst sınıflarda daha fazla yer alan kavramsal içerikler doğrudan bir öğrenci profiliyle ilişkilendirilemediği için analiz dışında kalmıştır. Bu da özellikle “Bilge”, “İradeli”, “Cesaretli” gibi profillerin üst sınıflarda görünürlüğünün azalmış gibi görünmesine neden olmaktadır. Bu nedenle, profil temsiliyet analizleri yapılırken öğrenme çıktısı türüne göre eşleştirilebilirlik sınırı göz önünde bulundurulmalı; temsiliyet eksikliği ile ilişkilendirme sınırları birbirine karıştırılmamalıdır.

Sonuç olarak modelin etkili ve sürdürülebilir biçimde hayata geçirilebilmesi için sadece öğrenci profili tanımlamak yeterli değildir; bu profillerin tüm sınıf düzeylerinde, farklı temalarda, alt özellikleriyle birlikte, öğrenme çıktısı düzeyine yerleşmesi gerekmektedir. Aksi hâlde modelin taşıdığı değer ve vizyon uygulamada biçimsel ve sınırlı bir göstergeye dönüşme riski taşımaktadır.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde tanımlanan öğrenci profili özelliklerinin öğrenme çıktılarına

entegrasyonunda çeşitli yapısal ve içeriksel eksikliklerin bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda modelin öngördüğü “erdemli ve yetkin birey” vizyonunun müfredat düzeyinde daha işlevsel ve sürdürülebilir biçimde yansıtılabilmesi için aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- *Profil–Öğrenme Çıktısı Uyumunun Geliştirilmesi:*

Öğrenci profili özelliklerinin, özellikle üst sınıf (6 ve 7. sınıf) öğrenme çıktılarıyla daha sistematik ve içerikle uyumlu şekilde ilişkilendirilmesi sağlanmalıdır. Doğrudan ilişki kurulamayan bilişsel öğrenme çıktıları için dolaylı ilişkilendirme modelleri geliştirilmelidir.

- *Alt Profil Özelliklerinin Müfredata Yansıtılması:*

Temel profil başlıklarının alt bileşenleri, öğrenme çıktısı düzeyinde açık biçimde temsil edilmelidir. “Bilge”, “İradeli” ve “Cesaretli” gibi profiller, bilişsel becerilerle bağ kuracak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.

- *Öğretim Programının Değer Eğitimiyle Uyumlu Hâle Getirilmesi:*

Öğrenme çıktıları, yalnızca bilgi aktarımı değil; karakter ve tutum gelişimini de destekleyecek şekilde yeniden gözden geçirilmeli ve gerekiyorsa duyuşsal hedeflerle zenginleştirilmelidir.

- *Gelişimsel Sürekliliğin Sağlanması:*

Profil temsiliyeti sınıflar arasında dengeli olmalı; her yaş düzeyinin gelişimsel ihtiyaçlarına uygun profil özellikleri müfredatta yer almalıdır.

- *Öğretmen Rehberliğinin Güçlendirilmesi:*

Öğretmenler için hazırlanacak program kılavuzlarında, profil–öğrenme çıktısı eşleştirmelerine dair açıklayıcı örnekler sunulmalıdır. Tüm sınıf düzeylerine yönelik olarak, “profil temsiliyet haritası” oluşturulmalı; böylece öğretmenlerin sınıf fark etmeksizin tüm profil özelliklerine dengeli biçimde yer verebilmeleri kolaylaştırılmalıdır.

Extended Summary

Introduction

In today’s educational paradigms, curricula are expected not only to provide cognitive competence but also to foster the moral, emotional, and social development of learners. Within this context, the Türkiye Yüzyılı Maarif Model,

introduced by the Turkish Ministry of National Education in 2024, represents a significant curricular reform. The model places the concept of the “virtuous and competent individual” at its core, emphasizing ten key student profile traits: moral, wise, courageous, aesthetic, self-disciplined, compassionate, healthy, inquisitive, productive, and patriotic. These attributes aim to nurture individuals who are ethically grounded, intellectually capable, and socially responsible.

Social Studies, as a discipline that directly addresses social responsibility, citizenship, and values education, is particularly critical in reflecting these profile traits in practice. However, the extent to which these student profiles are integrated into the actual learning outcomes of the curriculum remains underexplored. This study investigates how and to what extent the student profile characteristics defined within the Türkiye Yüzyılı Maarif Model are reflected in the Social Studies curriculum at the primary and lower secondary school levels. Additionally, the research seeks to determine how this reflection varies across grade levels in terms of diversity, representational balance, and developmental continuity.

Methodology

This study is based on a qualitative research design and utilizes document analysis as its main method. The data source comprises the 2024 Social Studies Curriculum published by the Ministry of National Education. A total of 71 learning outcomes from grades 4 to 7 were examined.

The analysis was conducted using a content analysis approach. Each learning outcome was evaluated to determine whether it aligned directly, indirectly, or was unrelated to the ten core student profile characteristics defined in the Türkiye Yüzyılı Maarif Model. The categorization followed specific coding criteria based on the explicit or implicit inclusion of values, attitudes, or competencies reflected in the student profiles.

In addition to individual alignment analysis, the data were also examined in terms of grade-level distribution and profile diversity, in order to identify potential developmental continuity or gaps across grade levels.

Findings

The findings reveal that only 7 out of the 10 profile traits were represented in the curriculum. The traits “aesthetic,” “compassionate,” and “healthy” were

not reflected in any learning outcomes. Among the remaining seven traits, the level and type of integration varied across grade levels.

Overall, 45% of the outcomes were found to be directly related to at least one student profile trait, 23% were indirectly related, and 32% showed no relationship. When examined by grade level:

- 4th grade showed the highest alignment, with 82.3% of outcomes reflecting profile traits and a total of 7 different traits represented.
- 5th grade maintained similar diversity (7 traits), but the overall alignment rate dropped to 68.4%.
- 6th grade presented a more significant decline, with only 55.5% alignment and just 5 profile traits represented.
- 7th grade had a modest increase in alignment rate (64.7%), but profile diversity dropped to only 3 traits, indicating a narrowing scope.

Traits such as “moral,” “productive,” and “courageous” were predominantly found in lower grades (4th and 5th), while “inquisitive” and “patriotic” became more visible in higher grades, particularly in the 7th grade.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The findings indicate that despite the Türkiye Yüzyılı Maarif Model’s holistic and character-focused vision, its practical reflection in the Social Studies curriculum is partial and uneven. The absence of certain traits, such as aesthetic or compassionate, suggests a possible over-reliance on cognitive or content-based learning outcomes, especially in upper grades. More importantly, the sub-components of the student profile traits are largely underrepresented. This indicates that the student profile framework has been addressed only superficially, and that the intended depth of content has not been adequately achieved.

Additionally, the noticeable decline in profile diversity across grade levels implies that the developmental continuity of character education is not fully achieved. The narrowing scope of traits in higher grades points to a disconnect between age-appropriate character development needs and curriculum content. Traits such as “wise,” “self-disciplined,” and “courageous”, which are particularly relevant for older students, were either weakly represented or entirely absent.

In conclusion, defining student profile characteristics alone is not sufficient for the effective and sustainable implementation of the model; these profiles must be integrated into learning outcomes across all grade levels, within various themes, and including their sub-attributes. Otherwise, the core values and vision of the model risk being reduced to a symbolic and limited representation in practice.

Recommendations based on these findings include:

- **Curriculum–Profile Integration:** Student profile traits—especially their sub-components—should be systematically embedded into learning outcomes across all grade levels.
- **Balanced and Developmental Representation:** Profile traits must be distributed consistently across grade levels, ensuring developmental relevance and continuity.
- **Support for Teachers and Implementation:** Teachers should be provided with clear guides and example mappings. Tools like a “profile representation map” can support consistent application across classrooms.

Çıkar Çatışması: Çalışma tek yazarlı olduğu için herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederim. Makale tek yazarlı olduğu için çıkar çatışmasının söz konusu olmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederim.

Etik Kurul İzni: Araştırmanın etik onay ihtiyacı bulunmamaktadır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Çalışmada yapay zekâ kullanılmadığını beyan ederim.

Kaynakça

- Ateş, H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bahsedilen öğrenci profili “yetkin ve erdemli insan”a ulaşmanın yolu. *The Journal of Social Sciences*, 71, 13-35. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.77101>
- Arslan, A., & Çelikel, S. (2025). Okul öncesinden hayat bilgisi dersine erdem-değer-eylem. *Asya Studies*, 9(31), 89-106. <https://doi.org/10.31455/asya.1609975>
- Aydın, Z. N. (2025). Oz büyücüsünün Maarif Modeli öğretim programları ortak metninde belirtilen ‘yetkin ve erdemli insan’ profili açısından incelenmesi. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(1), 11-21. <https://doi.org/10.56987/bezgek.1638870>
- Bozkaya, T. (2025). 2018 ve 2024 'Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarının nezaket erdemi ve eğitimi bağlamında karşılaştırmalı analizi. *Genç Mütefekkirler Dergisi*, 6(1), 305-339.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çağlayan, G. (2025). Erdem-değer-eylem çerçevesi açısından 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin görünümü. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(2), 222-240. <https://doi.org/10.71084/ijlet.1670468>
- Doğan, S., & Aşlamacı İ. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değer eğitimi açısından analizi. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 24, 72-90. <https://doi.org/10.29228/cukar.80525>
- Geçimli, M., & Kayahan Yüksel, D. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli erdem-değer-eylem çerçevesi: Güz dönemi 5. sınıf Türkçe ders kitabı bağlamında bir inceleme. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 8(4), 160-174.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Tağşın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.

- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2th ed.). Sage Publications.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books. https://insuriponorogo.ac.id/digilib-pps/file_buku/37897a748286a9b08b5468e34a6dfa9c.pdf#page=10.19
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metin. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf>
- Sildir Daşar, E. (2025). Okul öncesinde değerler eğitiminin saldırganlığa alternatif becerileri desteklenmesi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli örneği. *Temel Eğitim*, 7(27), 34-47. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1620541>
- Taşkın, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değerler eğitimi yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 2, 160-180. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1640604>
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024a). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 8(1), 108-142. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1485390>

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı Doğrultusunda Hazırlanan Çocuk Şarkılarının İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zeynep ÖZER¹, Mustafa EREN²

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, zeynepozer@uludag.edu.tr. ORCID: 0000-0001-5884-3367

2 Başöğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, 812441002@ogr.uludag.edu.tr. ORCID: 0000-0002-6277-6299

Gönderilme Tarihi: 19.05.2025 Kabul Tarihi: 01.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1702323

Atıf: “Özer, Z., & Eren, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı doğrultusunda hazırlanan çocuk şarkılarının incelenmesi. *Millî Eğitim*, 54(1), 1331-1372. DOI: 10.37669/milliegitim.1702323”

Öz

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında bestelenen çocuk şarkılarının içeriksel yapısının, programın temel bileşenleriyle ne ölçüde örtüştüğü incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynakları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu kapsamda, veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Okul Öncesi Çocuk Şarkıları 1 ve 2 kitaplarında yer alan toplam 79 çocuk şarkısı oluşturmaktadır. Şarkılar; nicel içerik analizi yöntemi ile; konu, amaç, anahtar kelimeler, değerler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, okuryazarlık becerileri ile belirli gün ve haftalar kategorileri altında tablolar hâlinde incelenmiştir. Araştırma bulguları, şarkıların temalarının çoğunlukla doğa, hayvan sevgisi, millî-manevî değerler ve bilim-keşif konularında yoğunlaştığını göstermektedir. Değerler açısından en sık duyarlılık, çalışkanlık ve sorumluluk vurgulanırken; adalet, dürüstlük, merhamet ve mahremiyetin yer almadığı belirlenmiştir. Alan becerilerinde müziksel ve sosyal yönler öne çıkarken, matematik ve sanatsal becerilerin sınırlı kaldığı görülmüştür. Genel olarak, incelenen çocuk şarkılarının TYMM'nin bütüncül eğitim felsefesini kısmen yansıttığı ancak belirli değerler, disiplinler arası beceriler ve tematik çeşitlilik açısından eksiklikler içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, erken çocukluk dönemi eğitim programı ile eğitsel müzik içerikleri arasındaki uyumun güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca TYMM'nin bütüncül eğitim yaklaşımına uygun biçimde geliştirilecek müzik içeriklerinin, erken çocukluk döneminde bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi destekleme potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: çocuk şarkıları, doküman analizi, içerik analizi, müzik eğitimi, okul öncesi eğitim, öğretim programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

An Analysis of Children's Songs Aligned with the Century of Türkiye Education Model Preschool Education Curriculum

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study examined the extent to which the content of children's songs composed within the Century of Türkiye Education Model Preschool Education Program aligned with the program's core components. Document analysis was employed for this purpose. The data sources for the study were determined using criterion sampling, a purposive sampling method. In this context, the data source comprised a total of 79 children's songs included in the Preschool Children's Songs 1 and 2 books published by the Ministry of National Education. Using quantitative content analysis, the songs were analysed in tables under the categories of subject, purpose, keywords, values, subject-matter skills, social-emotional learning skills, tendencies, literacy skills, and specific days and weeks. The research findings indicate that the themes of the songs primarily centre on nature, love of animals, national and spiritual values, and science and exploration. While sensitivity, diligence, and responsibility were most frequently emphasised in terms of values, justice, honesty, compassion, and privacy were not. While musical and social aspects were prominent in subject-specific skills, mathematical and artistic skills were found to be limited. Overall, the children's songs examined partially reflected the Century of Türkiye Education Model's holistic education philosophy, but they lacked certain values, interdisciplinary skills, and thematic diversity. The research highlights the need to enhance the alignment between early childhood education programs and educational music content. Furthermore, it is believed that music content developed in accordance with the Century of Türkiye Education Model's holistic education approach has the potential to support cognitive, emotional, and social development in early childhood.

Keywords: children's songs, content analysis, document analysis, music education, preschool education curriculum, the Century of Türkiye Education Model

Giriş

Günümüzde farklı disiplinlerin etkileşiminden beslenen eğitim süreci, bireylerin sahip oldukları becerileri ortaya çıkarmayı amaçlarken aynı zamanda sosyal, duygusal ve kültürel gelişimlerini de desteklemektedir. Bu bağlamda eğitim, yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmayıp bireylerin potansiyellerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine zemin hazırlayarak kişisel ve toplumsal ilerlemede önemli bir rol üstlenmektedir. Öte yandan teknoloji ve bilim alanındaki hızlı gelişmeler, bireylerin çağa uyum sağlamasını zorunlu kılmakta ve aynı zamanda toplumun ihtiyaç ile beklentilerini dönüştürmektedir. Bu dönüşüm, eğitim öğretim hizmetlerini, eğitim politikalarını ve öğretim programlarını doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla ülkeler, söz konusu değişim ve gelişmeleri takip edebilmek ve çağın gerekliliklerine

uyum sağlayabilmek amacıyla çağdaş eğitim ortamlarının oluşturulmasına yönelik çeşitli çalışmalar yürütmektedir (Üredi, 2024).

Bu küresel değişim ve dönüşümlere paralel olarak, Türkiye’de de 21. yüzyılın ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), 2024 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu model, öğrencilerin temel becerileri kazanmasını hedefleyen özgün ve öğrenci odaklı bir bütüncül eğitim anlayışını benimsemektedir (Karataş, 2024). Bütüncül eğitim, farklı felsefi yaklaşımları ve pedagojik uygulamaları kapsayan eklektik bir harekettir. Temel amacı; bireyin entelektüel, fiziksel, ruhsal, duygusal, sosyal ve estetik yönlerini dengeli biçimde geliştirmek ve bu boyutlar arasındaki ilişkiyi güçlendirmektir. Ayrıca birey ile toplum, birey ile doğal çevre, içsel benlik ile dış dünya ve farklı disiplinler arasındaki bağlantıları desteklemektedir. Bu anlayış, dar anlamda tanımlanmış temel beceriler yerine yaşam deneyimlerine odaklanmaktadır (Mahmoudi vd., 2012). TYMM’de öğrencilerin bireysel potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmelerini sağlamak, problem çözme becerilerini geliştirmek ve teknolojiyi eğitim sürecine entegre etmek suretiyle yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda çok yönlü gelişimi de hedeflemektedir (Ülçay, 2024). Model, akademik başarının yanı sıra öğrencilerin duyuşsal ve sosyal gelişimini de önemseyen değer temelli bir yaklaşım sunmaktadır. Bu bütüncül yaklaşım içerisinde sanat ve özellikle müzik eğitimi, öğrencilerin duygusal, sosyal ve estetik gelişimlerine katkı sağlayarak modelin amaçlarını somutlaştıran önemli bir alan olarak öne çıkmaktadır (James vd., 2024, Samsun & Güven, 2022).

Müzik eğitimi, öğrencilerin müzikal becerilerini temel alan; duygusal zekâ, yaratıcılık ve kültürel farkındalık gelişimine katkı sağlayan bir sanat eğitimi dalıdır (Gardner, 2006; Uçan, 2016). Bu bağlamda müzik eğitiminin erken çocukluk döneminde çocukların çok yönlü gelişiminde belirleyici bir role sahip olduğu ifade edilebilir (Rintaningrum, 2019). Söz konusu dönemde, Türkçe-dil, serbest zaman, oyun, drama, fen ve müzik gibi alanlarda düzenlenen çeşitli etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin kişisel gelişimleri güçlendirilmekte ve bu süreç çocukların bütüncül gelişimine önemli bir katkı sunmaktadır (Atılgan, 2001; Bulut, 2020; Kılıç, 2012). Çocukların duyuşsal ve motor becerilerini geliştirme, hafıza kapasitesini artırma ve dikkat sürelerini uzatma gibi önemli işlevler üstlenen müzik eğitiminin, söz konusu yaş grubundaki çocukların bilişsel ve duygusal gelişimleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Frischen vd., 2022; Gordon, 2012; Hallam, 2010; Saavedra & Opfer, 2012; Sala & Gobet, 2020).

Okul öncesi eğitimde öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemesi beklenen müzik etkinliklerinde kullanılacak materyal ve içeriklerin, bu dönemdeki çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun biçimde seçilmesi gerekmektedir (Dikici, 2002; Jones, 2000). Bu materyaller arasında müzik aletleri, hikâye kitapları, şarkı ve görseller yer almaktadır. Müzik derslerinde kullanılacak materyaller, çocukların duyuşsal ve motor becerilerini geliştirmede ve dikkat sürelerini artırmada etkili araçlar olarak değerlendirilebilir (Hallam, 2010; Hargreaves, 2002; Wolfe, 2010). Bu materyaller arasında yer alan şarkılar; çocukların ifade becerilerini güçlendiren, sosyal etkileşimlerini destekleyen, empati kurma yetilerini geliştiren ve kültürel mirasla bağ kurmalarına yardımcı olan önemli araçlardır. Özellikle halk müziği şarkıları, çocuklara ait değerleri ve gelenekleri aktarırken, kültürel kimliklerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Akarsu, 2015; Kara & Emirhan, 2020). Bu nedenle şarkı seçiminde dikkat edilmesi gereken en önemli faktörlerden biri, şarkıların çocukların gelişim dönemlerine uygun olması ve onlara katkı sağlayacak özellikler taşımasıdır (Hargreaves, 2002; Jalongo, 2010; Kandır & Türkoğlu, 2015).

Şarkılar, çocukların müziksel ifade becerilerini geliştirmenin yanı sıra dil gelişimini desteklemekte ve bilişsel beceriler üzerinde de destekleyici bir rol oynamaktadır (Gordon, 2012). Bu doğrultuda, okul öncesi dönemde seçilecek şarkıların; çocukların müzikal dilin temellerini kavramalarına, ritim duygusu geliştirmelerine ve grup çalışmalarında iş birliği becerileri kazanmalarına katkı sağlayacak nitelikler taşıması gerekmektedir (Lester, 2003). Okul öncesi dönemde edinilen bu beceriler, çocukların ilerleyen eğitim süreçlerinde ileri düzeyde öğrenme, problem çözme ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirmelerine de zemin hazırlamaktadır (Shonkoff & Phillips, 2000).

TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan müzik alan becerileri; dinleme, söyleme, çalma, hareket ve yaratıcılık boyutlarından oluşmaktadır. Bu beceriler, çocukların sesleri algılamalarını, müzik yoluyla kendilerini ifade etmelerini, ritim ve ezgi üretmelerini, hareketle müziği bütünleştirmelerini ve özgün müziksel ürünler ortaya koymalarını amaçlamaktadır. İlgili programda müzik eğitimi, çocukların duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyen bütüncül bir öğrenme alanı olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Alan yazını incelendiğinde, TYMM çerçevesinde Okul Öncesi Eğitim Programı'na yönelik araştırmaların genellikle program öğeleri, farklılaştırma uygulamaları ve öğrenme çıktıları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Aydın, 2025; Bolat, 2025; Taş Şentürk & Şiraz, 2024). Buna karşın, müzik eğitimi bağlamında programın temel bileşenleriyle ilişkisini ele alan çalışmaların bulunmadığı görülmüştür.

Bu araştırma, erken çocukluk müzik eğitimi ile TYMM bileşenlerini konumlandırarak, okul öncesi döneme yönelik çocuk şarkılarının program bileşenleriyle ne ölçüde örtüştüğünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, teorik açıdan TYMM'nin müzik eğitimiyle entegrasyonuna katkı sunmakta; yöntemsel olarak çocuk şarkılarının içerik analizi yoluyla programın değer ve beceri temelli yapısını ortaya koymaktadır. Ayrıca uygulamada okul öncesi ve müzik öğretmenlerine içerik seçimi ile materyal geliştirme süreçlerinde rehberlik etmeyi ve TYMM'nin sahadaki uygulanabilirliğine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Bu kapsamda, okul öncesi dönemde müziksel becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu düşünülen müzik etkinliklerinde kullanılmak üzere, TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında bestelenen 79 çocuk şarkısı çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi, TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı doğrultusunda hazırlanan çocuk şarkılarının içeriksel yapısı, programın temel bileşenleriyle ne ölçüde örtüşmektedir? şeklinde belirlenerek aşağıda verilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Çocuk şarkılarında işlenen konular tematik açıdan nasıl dağılım göstermektedir?
- Çocuk şarkılarının amaçları tematik açıdan nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Çocuk şarkılarında yer alan anahtar kelimeler tematik açıdan nasıl dağılım göstermektedir?
- Çocuk şarkılarında geçen kavramlar, Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kavram listesine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Çocuk şarkıları Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan değerlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Çocuk şarkıları Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bulunan alan becerilerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

- Çocuk şarkıları Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan sosyal-duygusal öğrenme becerilerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Çocuk şarkıları Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan eğilimlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Çocuk şarkıları Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan okuryazarlık becerilerini göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Çocuk şarkıları, Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan belirli gün ve haftalara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

TYMM çerçevesinde hazırlanan çocuk şarkılarının, TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (MEB, 2024) temel bileşenleri ile ne ölçüde örtüştüğünü belirlemek hem programın uygulanabilirliğini değerlendirmek hem de müzik temelli içeriklerin niteliğini artırmak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma, söz konusu çocuk şarkılarının eğitimsel içeriğini analiz ederek programla bütünleşme düzeyini ortaya koymakta; ayrıca erken çocukluk dönemine yönelik özgün müzik içeriklerinin eğitimsel işlevselliğini inceleyerek öğretmenler, program geliştiriciler ve içerik üreticileri için önemli bir referans sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, araştırma amacına uygun olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen yazılı ve görsel materyallerin derlenerek analiz edilmesi süreci şeklinde tanımlanabilir (Sönmez & Alacapınar, 2019). Araştırmalarda belgeler, etkili biçimde yararlanılması gereken başlıca bilgi kaynakları arasında yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Ayrıca dokümanların bağlam oluşturma, tarihsel veri sağlama, mevcut olgulara etki eden koşulları ortaya koyma ve diğer veri türlerini destekleyici rol oynama gibi işlevleri bulunmaktadır (Bowen, 2009). Bu bağlamda dokümanların özellikle bağlam oluşturma ve mevcut olguları anlamlandırma işlevleri dikkate alınarak, çalışmada MEB tarafından TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki müzik alanı becerilerine uygun şekilde bestelendiği ifade edilen 79 çocuk şarkısı (MEB, 2025) ilgili program kapsamında incelenmiştir.

Bu çalışma, herhangi bir deneysel uygulama, müdahale, bireylerden veri toplama ya da kişisel veri kullanımı içermemektedir. Araştırma süreci yalnızca MEB tarafından yayımlanan ve kamuya açık olan “Okul Öncesi

Çocuk Şarkıları” kitaplarında yer alan şarkıların içerik analizine dayanmaktadır. Araştırmada kullanılan tüm veriler kamuya açık, anonim ve üçüncü şahıslarla ilişkilendirilemeyen niteliktedir. Bu nedenle, ilgili çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Veri Kaynakları

Gerek birincil gerekse ikincil kaynaklardan bilgi toplamak her zaman kolay bir süreç değildir; zira araştırmacının geniş bir veri yığınına analiz etmesi gerekebilir. Bu nedenle veri toplama sürecini kolaylaştırmak ve odaklamak amacıyla araştırmanın kapsamına yönelik farklı örnekleme yöntemlerine başvurulmaktadır. Bu yöntemler arasında yer alan amaçlı örnekleme, araştırmacının seçim sürecinde etkin rol oynadığı ve sıkça kullanılan örnekleme yöntemlerinden biridir (Rai & Thapa, 2015). Bu çalışmanın veri kaynakları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi doğrultusunda elde edilmiştir. Araştırmacı, amaçlı örnekleme yöntemini kullanarak, derinlemesine bilgi edineceği en doğru kaynaklara ulaşmayı hedeflemektedir (Güler vd., 2015). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yönteminin temel yaklaşımı ise önceden belirlenen ölçütleri karşılayan tüm durumların araştırmaya dâhil edilmesidir. Söz konusu ölçütler, araştırmacı tarafından geliştirilebileceği gibi daha önce hazırlanmış ölçüt listelerinden de yararlanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada veri kaynakları araştırmacılar tarafından oluşturulan ölçütler kapsamında belirlenmiştir.

Bu doğrultuda, çalışmaya dâhil edilecek şarkılar için aşağıdaki ölçütler belirlenmiştir:

- TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı doğrultusunda ve bu program kapsamında bestelenmiş olması,
- Şarkıların MEB tarafından resmî olarak yayımlanmış olması,
- Programın yürürlüğe girdiği yıl veya sonrasında erişime açılmış olması,
- Kamuya açık ve erişilebilir kaynaklardan temin edilebilir olması,
- Okul öncesi dönem çocuklarına hitap eden bir çocuk şarkısı formunda olmasıdır.

Belirlenen bu ölçütlerin tümünü karşılayan “Okul Öncesi Çocuk Şarkıları 1” ve “Okul Öncesi Çocuk Şarkıları 2” adlı kitaplarda yer alan toplam 79 çocuk şarkısı, çalışmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır (MEB, 2025).

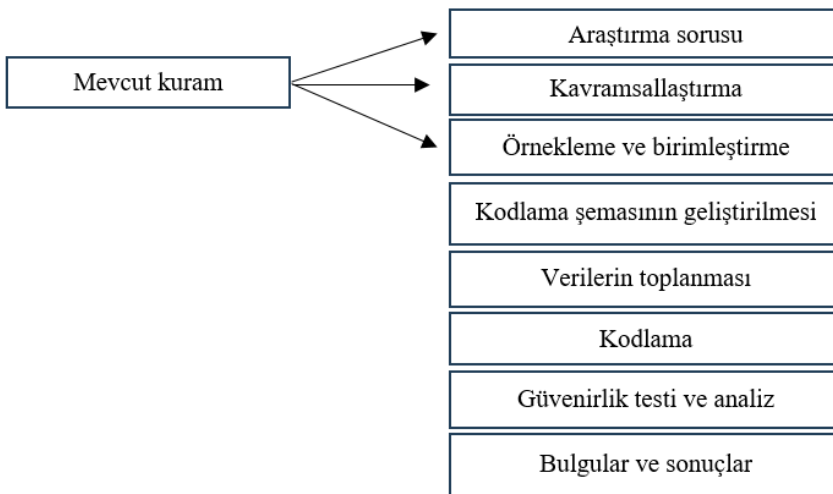
Verilerin Analizi

Bu çalışma, TYMM kapsamında bestelenen şarkıların ilgili programla tematik ve kavramsal uyumunu geniş bir çerçevede ve sistematik biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, kapsamlı bir veri setinde yer alan tema ve kavram birimlerinin frekans ve dağılımlarını ortaya koymak ve bunları program kategorileriyle nesnel biçimde karşılaştırmak için nicel içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Bununla birlikte bu çalışmada nitel bir tematik analiz, söylem çözümlemesi veya müzikolojik analiz (armoni, ritim, ezgi yapısı vb.) gerçekleştirilmemiştir. Bu nedenle şarkıların sanatsal derinliği, dilsel incelikleri ve müzikal nitelikleri bu çalışmanın kapsamı dışında kalmıştır. Elde edilen nicel bulguların, gelecekte yapılacak nitel odaklı çalışmalar için bir çerçeve ve temel sağlama potansiyeli taşıdığı düşünülmektedir.

Nicel içerik analizi metin, görsel ya da işitsel içeriklerin belirli kategoriler altında sistemli biçimde sınıflandırılarak kaydedildiği ve bu verilerin sayısal yöntemlerle incelendiği bir araştırma yaklaşımıdır (Coe & Scacco, 2017). Nicel içerik analizinde, hem frekanslara (sayım) hem de niceliksel değerlere (miktar) dayalı sistematik bir süreç izlenmektedir. Bu yöntemin temel amacı, belirlenen mesajlar bütününe sayısal verilerle ifade ederek anlamlı bir biçimde özetlemektir (Neuendorf, 2015). Şekil 1’de nicel içerik analizinin temel adımları verilmiştir.

Şekil 1

Nicel İçerik Analizindeki Temel Adımlar (Rose vd., 2015)



Şekil 1’de görüldüğü üzere bu araştırmanın mevcut kuramı, TYMM’nin temelini oluşturan bütüncül eğitim yaklaşımı doğrultusunda yapılandırılmıştır. Model bireyin zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve manevi yönlerini bir bütün olarak ele alan bir öğrenme anlayışını benimsemekte, öğrenci merkezli ve değer temelli bir perspektifi esas almaktadır (MEB, 2025; Roy & Goswami, 2024). Yaşam becerilerinin eğitim programlarına dâhil edilmesi, yalnızca akademik başarıyı değil, bireyin tüm yönleriyle gelişimini temel alan bütüncül eğitim anlayışının önem kazanmasıyla birlikte daha da ön plana çıkmaktadır (Tyagi & Rani, 2024).

İkinci aşamada mevcut kuram doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri belirlenmiştir. Kavramsallaştırma aşamasında, alt problemler ışığında çalışmada analiz edilecek temel kavramlar belirlenmiştir. Örneklem aşamasında ise araştırmanın veri kaynakları belirlenmiştir. Gerçekleştirilen alan yazını taramasında TYMM Okul Öncesi Programı doğrultusunda çocuk şarkılarının hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu şarkılar “Okul Öncesi Çocuk Şarkıları 1” ve “Okul Öncesi Çocuk Şarkıları 2” adlı kitaplarda toplanmıştır (MEB, 2025).

Birimleştirme aşaması, içerik analizi yapılırken hangi birimlerin inceleneceğini belirleme sürecidir. Bu, kodlamanın neye göre yapılacağını belirlemek açısından çok önemlidir (Kwon vd., 2025). Bu süreçte karşılaşılan temel zorluklardan biri, ölçümlerin uygulanacağı mesaj birimlerinin açık ve net bir biçimde tanımlanması gerekliliğidir (Neuendorf, 2015). Bu çalışmada analizler kavram birimi ve tema birimleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Tablo 1’de araştırmanın nicel içerik analizinin birimleştirme aşamasında, her kategorinin hangi birim doğrultusunda değerlendirildiği görülmektedir.

Tablo 1*Kategoriler ve Birimler*

Kategoriler	Birim
Konu	Tema birimi
Amaç	Tema birimi
Anahtar kelime	Tema birimi
Kavram listesi	Kavram birimi
Değerler	Kavram birimi
Alan becerileri	Kavram birimi
Sosyal-duygusal öğrenme becerileri	Kavram birimi
Okuryazarlık becerileri	Kavram birimi
Eğilimler	Kavram birimi
Belirli gün ve haftalar	Kavram birimi

Tablo 1’de görüldüğü üzere konu, amaç ve anahtar kelime kategorileri tema birimi kapsamında analiz edilmiştir. Kavram listesi, değerler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri, eğilimler, belirli gün ve haftalar kategorileri ise kavram birimi kapsamında incelenmiştir. Bu ayrımın temel nedeni, analiz birimlerinin soyutluk düzeyi ve kapsamındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır.

Tema birimi, şarkı sözlerinin bütünsel anlamından, örtük mesajlarından veya odaklandığı konulardan elde edilen üst düzey ve yorumlamaya dayalı kategorileri ifade etmektedir. Örneğin, bir şarkının “doğa sevgisi” teması altında sınıflandırılabilmesi için metnin tamamının bu genel fikri işliyor olması gerekmektedir. Kavram birimi ise şarkı sözleri içinde doğrudan veya dolaylı olarak geçen programda önceden tanımlanmış somut, spesifik ve ölçülebilir unsurları temsil etmektedir. Kavramlar, değerler ve beceriler gibi birimler, şarkı içinde bir kelime, bir ifade veya doğrudan bir vurgu ile temsil edilebilmektedir. Örneğin, “sorumluluk” değeri, “sayılar” kavramı veya “iletişim becerisi” şarkı içinde tek bir dize ile aktarılabilir.

Dolayısıyla konu, amaç ve anahtar kelime kategorileri şarkıların bütüncül içeriğini yansıtan temaları gerektirdiği için tema birimi; değerler, kavram listesi ve alan becerileri gibi kategoriler ise daha somut, tanımlanabilir ve sayısallaştırılabilir unsurlardan oluştuğu için kavram birimi kapsamında

değerlendirilmiştir. Bu yöntemsel ayrımın, analiz sürecini daha sistematik, tutarlı ve ölçülebilir olmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Bir sonraki önemli adım, kodlama şemasının geliştirilmesidir. Kodlama süreci, analiz birimlerinin önceden tanımlanmış kavramsal kategorilere atanmasını içermektedir (Rose vd., 2015). Bu çalışmada verilere sayısal kodlar atamak yerine, her bir birim anlamına uygun kelime ya da ifadelerle sınıflandırılmıştır. Veriler, hazırlanan kodlama şeması doğrultusunda elde edilmiştir. Kodlama sürecinin şeffaflığını göstermek amacıyla örnek bir kodlama Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Afet Adlı Şarkının Kodlama Şeması Örneği

Kategoriler	Analiz Birim	Tema/Kavram	Şarkı Sözlerinden Örnek Veri
Konu	Tema	Doğa olayları ve güvenlik	“Afetten korunmanın güvenli yolları var”
Amaç	Tema	Afet ve güvenlik bilinci oluşturma	“Sel başladığında en yüksek yeri bul”
Anahtar kelime	Tema	Sağlık ve güvenlik	“Afet, deprem, korunmak, güvenli”
Kavram listesi	Kavram	Yön/Mekânda konum	“Yangın olduğunda acil çıkışı bul”
Değerler	Kavram	Duyarlılık/sorumluluk	“Öğren, bilinçlen, korun tehlikeden”
Alan becerileri	Kavram	Hareket ve sağlık alanı becerileri/müziksel alan	“Duman varsa etrafta eğilip koş kapıya”
Sosyal-duygusal öğrenme becerileri	Kavram	Kendini düzenleme	“Geç hemen oraya, çök kapan anında”
Okuryazarlık becerileri	Kavram	Vatandaşlık okuryazarlığı	“Öğren, bilinçlen, korun tehlikeden”
Eğilimler	Kavram	Güven/merak/merak ettiği soruları sorma	“Afetten korunmanın güvenli yolları var”
Belirli gün ve haftalar	Kavram	-	-

Tablo 2’de görüldüğü üzere tema birimi kapsamında analiz edilen konu, amaç ve anahtar kelime kategorilerinde, şarkı sözlerinin taşıdığı geniş anlamlar ve temalar kodlanmıştır. Kavram birimi kapsamında ise kavram listesi, değerler, alan becerileri gibi kategorilerde, sözlerde doğrudan geçen veya ima edilen spesifik kavramlar tespit edilerek kodlanmıştır. Araştırmacılar, her bir birimi (tema veya kavram) belirlerken, ilgili şarkı sözü pasajını da veri olarak kaydetmiş ve bu süreç tüm şarkılar için tutarlı bir şekilde tekrarlanmıştır. Bu sözel olarak kodlanan veriler daha sonra frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları için nicel verilere dönüştürülmüştür.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada geçerlik, çalışmada kullanılan analiz kategorilerinin, TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan tematik çerçeveye ne derece örtüştüğünü ifade etmektedir. Bu doğrultuda, araştırmacının iç geçerliğini sağlamak amacıyla kullanılan kavramlar ve kategoriler, MEB tarafından yayımlanan ilgili program dokümanları (MEB, 2025; MEB, 2024) temel alınarak yapılandırılmıştır. Birimler açık, kavramsal olarak tutarlı ve program hedefleriyle uyumlu olacak şekilde belirlenmiştir.

İçerik geçerliği kapsamında, geliştirilen kategoriler ve birimler, öğretim programlarında ve müzik eğitiminde doktora ünvanlarına sahip iki alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda, tema ve kavram birimleri arasındaki ayrım netleştirilmiş; “amaç”, “konu” ve “anahtar kelime” kategorilerinin tema düzeyinde ele alınması sağlanmıştır. Kodlama şemasında yer alan her bir tema ve kavram birimi, program içeriğiyle ilişkili olacak biçimde tanımlanmıştır.

Araştırmacının güvenirliliği, veri kodlamalarının tutarlılığı ile test edilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmacılar tarafından önceden belirlenen kategori ve birimlere dayalı bir kodlama şeması hazırlanmış ve 79 çocuk şarkısı bu şema doğrultusunda analiz edilmiştir. Kodlama sürecinde ortaya çıkan görüş ayrılıkları araştırmacılar arasında tartışılarak uzlaşa yoluyla giderilmiştir. Daha sonra nihai olarak belirlenen veriler iki alan uzmanı görüşüne sunulmuştur. Kodlamalar arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994) formülü olan $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] \times 100$ ile hesaplanmıştır. Elde edilen değer %90’ ın üzerinde çıkmış, bu da araştırmacının kodlama güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen veriler ayrı başlıklar halinde frekans ve yüzdelik olarak tablolar hâlinde sunulmuştur. Tablo 3'te TYMM Okul Öncesi Öğretim Programı kapsamında bestelenen çocuk şarkılarının konu temalarının dağılımları verilmiştir.

Tablo 3

Çocuk Şarkılarının Konu Temalarına Yönelik Dağılımı

Konu Temaları	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Hayvan sevgisi	11	13,9
Doğa sevgisi	9	11,4
Kavram öğretimi	9	11,4
Doğa olayları ve güvenlik	8	10,1
Hareket ve oyun	7	8,9
Millî/Manevi değerler ve Atatürk sevgisi	5	6,3
Hayal gücü ve yaratıcılık	4	5,1
Aile sevgisi	4	5,1
Geometrik şekiller ve matematik	4	5,1
Sevgi ve saygı	4	5,1
Sağlıklı yaşam	4	5,1
Sosyal uyum ve iş birliği	3	3,8
Sanat ve kültür	3	3,8
Bilim	2	2,5
Kitap sevgisi	2	2,5
Toplam	79	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere çocuk şarkılarının konu tema birimleri 15 başlık altında sınıflandırılmıştır. Tabloda yer alan veriler, çocuk şarkılarında en çok hayvan sevgisi (%13,9), doğa sevgisi (%11,4) ve kavram öğretimi (%11,4) temalarının işlendiğini göstermektedir. Doğa olayları ve güvenlik (%10,1) teması da dikkat çekici oranıyla, çocukların çevresel farkındalıklarının yanı sıra güvenlik davranışlarının da erken yaşta kazandırılmaya çalışıldığını göstermektedir. Orta düzeyde temsil edilen temalar arasında hareket ve oyun (%8,9) ile millî/manevi değerler ve Atatürk sevgisi (%6,3) yer alırken; hayal gücü ve yaratıcılık, aile sevgisi, geometrik şekiller ve matematik, sevgi ve saygı, sağlıklı yaşam gibi temalar

%5,1 oranında eşit şekilde temsil edilmiştir. Sosyal uyum ve iş birliği (%3,8), sanat ve kültür (%3,8), bilim (%2,5) ve kitap sevgisi (%2,5) gibi temaların düşük oranlarda yer alması, bu alanlarda temsiliyetin sınırlı olduğunu göstermektedir. Tablo 4'te şarkıların amaç temalarına yönelik dağılımları verilmiştir.

Tablo 4

Çocuk Şarkılarının Amaç Temalarına Yönelik Dağılımı

Amaç Temaları	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Millî ve manevî değerlerin farkına varma	14	16,5
Doğayı ve canlıyı koruma bilinci kazandırma	13	15,3
Devinimsel becerileri geliştirme	10	11,8
Yeni kavramlar öğretme	8	9,4
Bilişsel süreç becerilerini geliştirme	8	9,4
Matematiksel becerileri geliştirme	7	8,2
Dil becerilerini geliştirme	7	8,2
Sosyal ve kültürel becerileri geliştirme	5	5,9
Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme	4	4,7
Sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazandırma	4	4,7
Afet ve güvenlik bilinci oluşturma	3	3,5
Kitap sevgisi kazandırma	2	2,4
Toplam	85	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere çocuk şarkılarının amaçları 12 tema birimi altında toplanmıştır. Toplamda 79 çocuk şarkısı analiz edilmiş ve bu şarkıların 6'sının birden fazla amaca yönelik olduğu tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarında en çok vurgulanan amaç temasının, millî ve manevî değerlerin farkına varma (%16,47) olduğu görülmektedir. Bunu, doğayı ve canlıyı koruma bilinci kazandırma (%15,29) teması izlemektedir. Devinimsel becerileri geliştirme (%11,76) amacı ise 3. sırada yer almaktadır. Yeni kavramlar öğretme (%9,41) ve bilişsel süreç becerilerini geliştirme (%9,41) temaları aynı yüzde ile 4. sırada bulunmaktadır. Bunu matematiksel (%8,24) ve dil becerilerini geliştirme (%8,24) temaları izlemektedir. Ancak sosyal ve kültürel beceriler (%5,88), yaratıcı düşünme (%4,71), sağlıklı yaşam alışkanlıkları (%4,71), afet ve güvenlik bilinci (%3,53) ve kitap sevgisi kazandırma (%2,35) gibi bazı temaların daha az yer bulduğu görülmektedir. Tablo 5'te çocuk şarkılarının anahtar kelime temalarına yönelik dağılımları verilmiştir.

Tablo 5*Çocuk Şarkılarının Anahtar Kelime Temalarına Yönelik Dağılımı*

Anahtar Kelime Temaları	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Doğa	27	13,2
Bilim ve keşif	26	12,7
Ulaşım ve hareket	23	11,3
Sağlık ve güvenlik	21	10,3
Canlılar	21	10,3
Değerler ve duygular	16	7,8
İkilemeler	16	7,8
Sanat ve kültür	14	6,9
Aile ve sevgi	13	6,4
Şekiller ve sayılar	10	4,9
Besinler	9	4,4
Atık ve çevre bilinci	8	3,9
Toplam	204	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere çocuk şarkılarında yer alan anahtar kelimeler doğrultusunda toplam 12 tema birimi belirlenmiştir. Bununla birlikte birçok şarkının (n=204) birden fazla tema birimi kapsamında değerlendirildiği görülmektedir. Bu kapsamda, çocuk şarkılarında en sık karşılaşılan anahtar kelime temalarının doğa (%13,2), bilim ve keşif (%12,7), ulaşım ve hareket (%11,3) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sağlık ve güvenlik (%10,3) ile canlılar (%10,3) temalarının da yüksek oranda temsil edildiği görülmektedir. Değerler ve duygular ile ikilemeler temaları, eşit oranlarla (%7,8) şarkı içeriklerinde yer almaktadır. Diğer tema birimleri ise sırasıyla sanat ve kültür (%6,9), aile ve sevgi (%6,4), şekiller ve sayılar (%4,9), besinler (%4,4), atık ve çevre bilinci (%3,9) şeklinde sıralanmaktadır. Bununla birlikte iki şarkıda belirtilen anahtar kelimelerin şarkı sözleriyle örtüşmediği belirlenmiş; bu doğrultuda ilgili şarkıların anahtar kelime temaları, şarkı sözleri doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Tablo 6'da çocuk şarkılarında yer alan kavramların, Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sunulan kavram listesiyle olan ilişkisine yönelik dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 6*Çocuk Şarkılarının Kavram Listesine Yönelik Dağılımı*

Kavram Listesi	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Duygu	32	19,4
Zaman	25	15,2
Zıt	23	13,9
Duyu	22	13,3
Yön/Mekânda konum	16	9,7
Sayı/Sayma	13	7,9
Renk	12	7,3
Geometrik şekil	10	6,1
Boyut	9	5,5
Miktar	3	1,8
Toplam	165	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere programın kavram listesinde 10 kavram birimi yer almaktadır. Ayrıca birçok şarkının (n=165) farklı kavramları içerdiği görülmektedir. Çocuk şarkılarının bu birimlerden en çok duygular (%19,4) kavramına ait kelimeler içerdiği tespit edilmiştir. Bunu zaman kavramı (%15,2) ve zıtlıklar (%13,9) izlemektedir. Bununla birlikte duyu kavramlarının (%13,3) da zıt ve zaman kavramlarından sonra geldiği görülmektedir. Yön/mekânda konum (%9,7), sayı/sayma (%7,9) ve renk (%7,3) çocuk şarkılarında yer alan diğer kavramlar olarak öne çıkmaktadır. Geometrik şekiller (%6,1) ve boyut (%5,5) gibi kavramların da belli bir oranda işlendiği görülmektedir. En düşük oran ise miktar kavramına (%1,8) aittir. Tablo 7’de çocuk şarkılarının programda yer alan değerlere yönelik dağılımı verilmiştir.

Tablo 7*Çocuk Şarkılarının Değerlere Yönelik Dağılımı*

Değerler	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Duyarlılık	31	19,9
Çalışkanlık	21	13,5
Sorumluluk	18	11,5
Saygı	16	10,3
Sevgi	15	9,6
Estetik	11	7,1
Merhamet	9	5,8
Dostluk	7	4,5
Vatanseverlik	7	4,5
Sağlıklı yaşam	6	3,8
Aile bütünlüğü	4	2,6
Tasarruf	3	1,9
Yardımseverlik	3	1,9
Özgürlük	2	1,3
Temizlik	2	1,3
Sabır	1	0,6
Adalet	0	0,0
Dürüstlük	0	0,0
Mahremiyet	0	0,0
Mütevazılık	0	0,0
Toplam	156	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere programda değerler bölümünde 20 değer kavram birimi bulunmaktadır. Ayrıca tabloya göre birçok çocuk şarkısının (n=156) birden fazla değer içerdiği görülmektedir. Bu birimlerden çocuk şarkılarında en çok temsil edilen değer duyarlılık (%19,9) olduğu belirlenmiştir. Bunu çalışkanlık (%13,5), sorumluluk (%11,5) ve saygı (%10,3) gibi değerler izlemektedir. Sevgi (%9,6) ve estetik (%7,1) değerler de ilgili değerlerden sonra çocuk şarkılarında en çok yer verildiği tespit edilmiştir. Merhamet (%5,8), dostluk (%4,5), vatanseverlik (%4,5), sağlıklı yaşam (%3,8) ve aile bütünlüğü (%2,6)

değerlerinin orta düzeyde, tasarruf (%1,9), yardımseverlik (%1,9), özgürlük (%1,3), temizlik (%1,3) ve sabır (%0,6) gibi değerlerin ise oldukça sınırlı bir temsiliyete sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca adalet, dürüstlük, mahremiyet ve mütevazılık gibi toplumsal yaşantının temelini oluşturan bazı değerlerin hiç yer almadığı görülmektedir. Tablo 8’de çocuk şarkılarının program alan becerilerine yönelik dağılımı verilmiştir.

Tablo 8

Çocuk Şarkılarının Alan Becerilerine Yönelik Dağılımı

Alan Becerileri	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Müziksel alan becerileri	79	49,1
Sosyal alan becerileri	19	11,8
Türkçe alan becerileri	18	11,2
Fen alan becerileri	17	10,6
Hareket ve sağlık alanı becerileri	17	10,6
Matematik alan becerileri	8	5
Sanat alan becerileri	3	1,9
Toplam	161	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere programda 7 alan becerisi birimi bulunmaktadır. Ayrıca birçok çocuk şarkısının (n=161) birden fazla alan becerileri içerdiği tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarında en çok yer verilen alan becerisi “Müziksel Alan Becerileri (%49,1)” olup, bu durum şarkıların öncelikli olarak müziksel gelişimi desteklemeyi amaçladığını göstermektedir. “Sosyal Alan Becerileri (%11,8)” ve “Türkçe Alan Becerileri (%11,6)” ise çocukların iletişim, ifade ve toplumsal etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklerin önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır. “Fen Alan Becerileri (%10,6)” ile “Hareket ve Sağlık Alan Becerileri (%10,6)” de dikkat çekici bir orana sahiptir. “Matematik (%5) ve Sanat (%1,9) Alan Becerileri”nin daha düşük oranlarda yer alması, bu alanlara yönelik içeriklerin görece sınırlı olduğunu ve geliştirilmeye açık olduğunu düşündürmektedir. Tablo 9’da çocuk şarkılarının program sosyal-duyusal öğrenme becerilerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 9*Çocuk Şarkılarının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerine Yönelik Dağılımı*

Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri		Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Benlik becerileri	Kendini tanıma	37	21,5
	Kendini düzenleme	29	16,9
	Kendine uyarlama	9	5,2
Sosyal yaşam becerileri	İletişim	33	19,2
	İş birliği	17	9,9
	Sosyal farkındalık	30	17,4
Ortak/birleşik beceriler	Uyum	2	1,2
	Esneklik	1	0,6
	Sorumlu karar verme	14	8,1
Toplam		172	100

Tablo 9’da görüldüğü üzere programda benlik, sosyal yaşam, ortak/bileşik beceriler altında 9 beceri birimi bulunmaktadır. Ayrıca birçok şarkının (n=172) birden fazla beceri alanına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu birimlerden benlik becerilerinden en çok kendini tanıma (%21,5) ve kendini düzenleme (%16,9), sosyal yaşam becerilerden iletişim (%19,2) ve sosyal farkındalık (%17,4), ortak/bileşik becerilerden ise sorumlu karar verme (%8,1) ön plana çıkmaktadır. Kendine uyarlama (%5,2), uyum becerisi (%1,2) ve esneklik becerisi (%0,6) gibi daha düşük oranlı becerilerin ise diğer becerilere oranla geri planda kaldığı görülmektedir. Yapılan incelemeye göre şarkıların çoğunun birden fazla sosyal-duygusal beceri içerdiği tespit edilmiştir. Tablo 10’da çocuk şarkılarının programda yer alan okuryazarlık becerilerine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 10*Çocuk Şarkılarının Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Dağılımı*

Okuryazarlık Becerileri	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Dijital okuryazarlık	79	50,0
Bilgi okuryazarlığı	20	12,7
Kültür okuryazarlığı	18	11,4
Vatandaşlık okuryazarlığı	12	7,6
Sürdürülebilirlik okuryazarlığı	11	7,0
Görsel okuryazarlık	9	5,7
Veri okuryazarlığı	9	5,7
Toplam	158	100

Tablo 10'daki verilere göre programda 7 okuryazarlık birimi verilmiştir. Ayrıca birçok şarkının birden fazla okuryazarlık becerisine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarında en çok yer verilen okuryazarlık türü dijital okuryazarlık (%50,0) olup, bu durum çocuk şarkıları aynı zamanda dijital bir içerik olarak sunulmasından kaynaklanmaktadır. Bunu bilgi okuryazarlığı (%12,7) ve kültür okuryazarlığı (%11,4) izlemektedir. Vatandaşlık okuryazarlığı (%7,6) ve sürdürülebilirlik okuryazarlığı (%7,0) düşük oranlarda şarkı içeriklerinde yer aldığı görülmektedir. Görsel okuryazarlık (%5,7) ve veri okuryazarlığı (%5,7) ise daha düşük oranlara sahiptir. Ayrıca TYMM ortak metninde yer alan sanat okuryazarlığının bu programda yer almadığı tespit edilmiştir. Tablo 11'de çocuk şarkılarının programda yer alan eğilimlere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 11*Çocuk Şarkılarının Eğilimlere Yönelik Dağılımı*

Eğilimler		Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Benlik eğilimleri	Merak	40	22,0
	Kendine inanma	7	3,8
	Kendine güvenme	5	2,7
	Azim ve kararlılık	2	1,1
	Bağımsızlık	0	0,0
Sosyal eğilimler	Oyunseverlik	20	11,0
	Empati	18	9,9
	Sorumluluk	18	9,9
	Güven	7	3,8
	Girişkenlik	6	3,3
Entelektüel eğilimler	Analitik düşünme	21	11,5
	Merak ettiği soruları sorma	12	6,6
	Odaklanma	11	6,0
	Özgün düşünme	8	4,4
	Yaratıcılık	5	2,7
	Açık fikirlilik	2	1,1
Toplam		182	100,0

Tablo 11’de görüldüğü üzere programda benlik, sosyal ve entelektüel eğilimler altında 16 eğilim biriminin bulunduğu görülmektedir. Ayrıca çocuk şarkılarının (n=182) birçoğunun birden fazla eğilim içerdiği tespit edilmiştir. Bu şarkıların en çok merak (%22,0) eğilimine yönelik olduğu saptanmıştır. Oyunseverlik (%11,0) ve analitik düşünme (%11,5) oranları da merak eğiliminden sonra çocuk şarkılarında en çok bulunana eğilimler olarak öne çıkmaktadır. Sosyal eğilimler arasında empati (%9,9) ve sorumluluk (%9,9) gibi değerlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak çocuk şarkılarında benlik eğilimleri içindeki bağımsızlık (%0,0) eğilimi yer almazken, kendine inanma (%3,8) ve kendine güvenme (%2,7) gibi eğilimler sınırlı düzeyde bulunmaktadır. Entelektüel eğilimler açısından ise merak ettiği soruları sorma (%6,6), odaklanma (%6,0) ve özgün düşünme (%4,4) gibi eğilimler, çocukların bilişsel gelişimini destekleyici

içeriklerin bulunduğunu göstermektedir. Yaratıcılık (%2,7) ve açık fikirlilik (%1,1) gibi becerilerin daha düşük oranlarda yer alması ise bu alanlarda içerik çeşitliliğinin artırılması gerektiğini göstermektedir. Tablo 12’de çocuk şarkılarının programda yer alan belirli gün ve haftalara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 12

Çocuk Şarkılarının Belirli Gün ve Haftalara Yönelik Dağılımı

Belirli Gün ve Haftalar	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Çevre Koruma Haftası	11	22
Hayvanları Koruma Günü	11	22
Bilim ve Teknoloji Haftası	6	12
Orman Haftası	4	8
Atatürk Haftası	2	4
Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	2	4
Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası	2	4
Kütüphane Haftası	2	4
Dünya Kitap Günü	2	4
Müzeler Haftası	2	4
Dünya Çocuk Hakları Günü	1	2
Öğretmenler Günü	1	2
Anneler Günü	1	2
Babalar Günü	1	2
Dünya Tiyatrolar Günü	1	2
Trafik ve İlk Yardım Haftası	1	2
Enerji Tasarrufu Haftası	-	0
İlköğretim Haftası	-	0
Cumhuriyet Bayramı	-	0
Kızılay Haftası	-	0
İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası	-	0
Yeni Yıl	-	0
Engelliler Haftası	-	0
15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü	-	0
Ramazan Bayramı	-	0
Kurban Bayramı	-	0
Toplam	50	100

Tablo 12’de görüldüğü üzere, programda 27 özel gün ve haftalar birimi bulunmaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen incelemede sadece 50 çocuk şarkısının belirli gün ve haftalar kapsamında değerlendirilebileceğini göstermiştir. Çocuk şarkılarında en çok yer verilen belirli gün ve haftaların Çevre Koruma Haftası (%22) ve Hayvanları Koruma Günü (%22) olduğu tespit edilmiştir. Bunları Bilim ve Teknoloji Haftası (%12) ile Orman Haftası (%8) izlemektedir. Atatürk Haftası, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası, Kütüphane Haftası, Dünya Kitap Günü, Müzeler Haftası gibi günlerin her biri %4 oranında yer almaktadır. Programda Dünya Çocuk Hakları Günü, Öğretmenler Günü, Anneler Günü, Babalar Günü, Dünya Tiyatrolar Günü ile Trafik ve İlk Yardım Haftası gibi günlerin her birine %2 oranında yer verildiği; diğer önemli gün ve haftalara yönelik ise çocuk şarkısının bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında hazırlanan 79 çocuk şarkısının farklı değişkenler doğrultusunda içerik yapısının ve programın temel bileşenleriyle ilişkisinin incelendiği bu araştırmada; şarkıların genel olarak doğa (%13,9) ve hayvan sevgisi (%13,9), kavram öğretimi (%11,4), doğa olayları ve güvenlik (%10,1) konularına yönelik hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda şarkıların, okul öncesi çocukluk döneminde çevresel farkındalık ve bilişsel gelişimin desteklenmesine yönelik bir eğilim sergilediği söylenebilir. Bunun yanında sosyal uyum ve iş birliği (%3,8), sanat ve kültür (%3,8), bilim (%2,5) ve kitap sevgisi (%2,5) temalarının düşük oranda temsil edildiği görülmektedir. Iları vd. (2018) araştırmalarında, müzik etkinliklerinin çocukların doğa ile ilişki kurmasını güçlendirdiğini ve bu etkinliklerin çocuklarda bir çevre bilinci oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Çapoğlu ve Okur (2015), doğa ve hayvan sevgisinin literatürdeki yerini belirlemeye çalışmış; değerler eğitiminin önemine dikkat çekerek, kazandırılması amaçlanan değerlerin hem dengeli bir şekilde dağıtılması hem de öğrenci seviyelerine uygun olması gerektiğine işaret etmişlerdir.

Araştırma kapsamında incelenen çocuk şarkılarının amaç temalarının dağılımı incelendiğinde, önemli bir bölümünün millî ve manevî değerlerin farkına varma (%16,47), doğayı ve canlıyı koruma bilinci kazandırma (%15,29) ve devinimsel becerileri geliştirme (%11,76) gibi temaları içerdiği görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu veriler, TYMM’nin eğitsel hedefleriyle şarkı içerikleri

arasında bir uyum olduğunu göstermektedir. Ancak sosyal uyum ve iş birliği (%3,8) ile sanat ve kültür (%3,8) temalarının şarkılarda sınırlı olarak işlenmesi, bazı değerlerin aktarımında yetersizlik olduğunu düşündürmektedir. Kara ve Emirhan (2020), müzik ders kitaplarında yer alan 60 şarkı üzerine yaptıkları analizde, şarkıların millî ve manevî değerleri, özellikle de vatanseverlik kök değerini ön plana çıkardığını vurgulamışlardır. Sosyal becerilerin geliştirilmesine katkı sağladığı düşünülen müzik etkinliklerinin bu çerçeveden bakıldığında önem arz ettiği anlaşılmaktadır. Nitekim Solak vd. (2021), 2008–2018 yılları arasında yayımlanan okul öncesi şarkıları inceledikleri araştırmada, millî duygulara yönelik şarkıların %9,54 oranında yer aldığını, doğrudan değer aktarımı yapan şarkıların ise yalnızca %1,41 oranında bulunduğunu tespit etmiştir.

Bu bulgular, okul öncesi şarkı dağarcığının sosyal beceriler ve değerler eğitimi açısından daha kapsayıcı içeriklere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Yaratıcılık, sağlık ve okuma alışkanlığı gibi alanların içerik açısından yeterince temsil edilmediği dikkate alındığında, çocuk şarkılarının yalnızca eğlence amacıyla değil, aynı zamanda değer aktarımı, bilişsel gelişim ve çevre eğitimi gibi çok boyutlu hedeflerle kullanılabilecek önemli bir eğitim materyali olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle şarkı dağarcığının çok yönlü gelişim hedeflerine uygun olarak çeşitlendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Mevcut araştırmada, çocuk şarkılarında yer alan anahtar kelimeler doğrultusunda belirlenen temalar, şarkıların okul öncesi dönemde kazandırılması hedeflenen kavramlarla büyük ölçüde örtüştüğünü ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda doğa (%13,2), bilim ve keşif (%12,7), ulaşım ve hareket (%11,3) gibi temaların öne çıkması, Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan bilişsel, sosyal-duygusal gelişim hedefleriyle paralellik göstermektedir. Okul öncesi müzik eğitiminde doğaya yönelik etkinlik ve uygulamalara yer verilmesinin, çocukların doğa farkındalıklarını geliştirmede önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir. Ayrıca sağlık ve güvenlik (%10,3) ile değerler ve duygular (%7,8) gibi temaların da temsil edilmesi, çocuk şarkılarının yalnızca bilişsel gelişimi değil, aynı zamanda değer aktarımını da destekleyebilecek nitelikte olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte besinler (%4,4), atık ve çevre bilinci (%3,9) anahtar kelimelerinin şarkılarda düşük oranda temsil edildiği de göze çarpmaktadır. Güven ve Yılmaz (2017), okul öncesi dönemde çevre eğitiminin öğrencilere katkılarını inceledikleri çalışmalarında çevre bilincinin önemine dikkat çekmiş; bu bilincin, çocuklarda henüz okul çağına gelmeden gelişmeye başladığını ve temellerinin aile ortamında

atıldığını vurgulamışlardır. Onur vd. (2016) ise çocuklarda kâğıt israfını önlemek ve atık bilincini geliştirmek amacıyla yürüttükleri çalışmada, eğitimin erken yaşlarda verilmesinin önemine dikkat çekmiş ve bu sayede yaşam boyu sürebilecek bir alışkanlığın kazandırılabilceğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda çocuk şarkıları hem tematik çeşitliliği hem de içerik yapısıyla erken çocukluk eğitime katkı sunan önemli araçlar olarak değerlendirilebilir. Araştırmada elde edilen bulgular, bu şarkıların eğitim programlarıyla daha bilinçli ve hedef odaklı bir biçimde ilişkilendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Çocuk şarkılarının, programda yer alan kavram listesi dağılımına bakıldığında duygu (%19,4), zaman (%15,2), zıt (%13,9) ve duyu (%13,3) gibi kavramların ön planda olduğu göze çarpmaktadır. Buradan yola çıkarak, şarkıların duygusal zekâ ve bilişsel farkındalığı geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Ancak geometrik şekil (%6,1), boyut (%5,5) ve miktar (%1,8) gibi matematik alan becerilerinin şarkılarda yeterince yer almadığı görülmektedir. Ertekin Kaya (2023), çalışmasında kitaplarda yer alan ve motor gelişim kazanımlarını destekleyen çocuk şarkılarını belirlemiş ve bu şarkıların müzikal özelliklerini analiz etmiştir. Araştırma sonucunda da okul öncesi müzik kitaplarındaki şarkıların genellikle motor becerilere odaklandığını ileri sürerek, matematiksel becerilere yönelik içeriklerin sınırlı olduğunu eklemiştir. Ertekin Kaya'nın (2023) çalışmasında olduğu gibi bu araştırmada da çocuk şarkılarının daha çok duygusal ve motor becerilere odaklandığı, buna karşılık matematiksel kazanımlara ilişkin temaların sınırlı kaldığı görülmektedir.

Şarkılar değerler açısından incelendiğinde duyarlılık (%19,9), çalışkanlık (%13,5), sorumluluk (%11,5) ve saygı (%10,3) gibi değerlerin oranının yüksek oranda olması, TYMM'nin değer temelli yaklaşımına uygun olarak görülürken; adalet, dürüstlük ve mahremiyet gibi temel değerlere yer verilmediği de dikkat çekmektedir. Barrett vd. (2020), okul öncesi dönemdeki çocukların şarkı söyleme becerileri ve müziğe yönelik tutumları üzerindeki etkileri değerlendirdikleri çalışmalarında, müzik eğitiminin etik değerlerin aktarımında etkili bir araç olduğunu vurgulamışlardır. Kara ve Emirhan (2020) ise ilköğretim 1-4. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan 60 çocuk şarkısını değerler eğitimi bağlamında incelemiş; bu şarkıların çocuklara değer aktarımına yönelik çeşitli örnekler sunduğunu ve değerler eğitimi sürecinde etkili bir şekilde kullanılabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu çalışmada ulaşılan değer temalarının, Kara ve Emirhan'ın (2020) incelemiş olduğu çocuk şarkılarında yer alan değerlerle örtüştüğü ve iki araştırmanın

bulgularının birbiriyle tutarlı olduğu görülmektedir. Aynı araştırmada incelenen şarkılarda adalet değerine ulaşılammıştır. Bu durum mevcut araştırmada incelenen şarkılarda da adalet değerine ulaşılammaması bulgusuyla da benzerlik göstermektedir. Sonsel (2018), ilköğretim çağında kullanılan şarkıların değerler açısından değerlendirildiği çalışmasında, şarkılarda sorumluluk, sevgi, saygı, hoşgörü ve mutluluk gibi değerlere yer verildiğini; ancak bazı değerlerin ise şarkılarda temsil edilmediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Yükrük ve Akarsu (2015), çalışmalarında önceki araştırmalarda belirtilen değerlere yer verildiğini; ancak kendi bulgularına göre selamlaşma, alçakgönüllülük, nezaket, adalet ve misafirperverlik gibi bazı değerlerin göz ardı edildiğini belirtmişlerdir.

Mevcut araştırmada yardımseverlik (%1,9) değerinin düşük oranda temsil edilmesi de dikkat çekicidir. Kirschner ve Tomasello (2009), müzik etkinliklerine katılan öğrencilerin yardımseverlik düzeylerinin, etkinliklere katılmayan öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Davies vd. (2013), 4 yaşındaki çocuklarla gerçekleştirilen ritim temelli müzik etkinliklerinde, çocukların iş birliği ve yardımlaşma değerlerinde olumlu değişimler gözlemlenmiştir. Bu çalışmada değerler değişkeni altında elde edilen veriler, çocuk şarkılarında değerler eğitiminin belirli başlıklar altında yoğunlaştığını; ancak bazı temel değerlerin içeriklerde yeterince temsil edilmediğini göstermekte ve bu alanlarda yeni şarkı içeriklerinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Çocuk şarkılarının, alan becerilerine göre dağılımı incelendiğinde, bu şarkıların yalnızca müziksel gelişimi değil, aynı zamanda farklı alanlardaki becerileri de desteklediği görülmektedir. Müziksel alan becerileri, tüm şarkıların ortak paydası olmakla birlikte; sosyal alan becerileri (%13,9) ve Türkçe alan becerileri (%12,5) de anlamlı düzeyde temsil edilmektedir. Bu durum, çocuk şarkılarının iletişim kurma, toplumsal etkileşimde bulunma ve dil gelişimi gibi becerilere katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Başer (2004), müziğin yalnızca dil gelişimine değil; aynı zamanda sosyal, duygusal ve zihinsel gelişime de katkı sunduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Hallam'ın (2010) müziğin bilişsel ve duyuşsal gelişime etkilerine ilişkin bulguları, bu çalışmada elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Şarkılarda fen alan becerileri %11,1 oranında temsil edilmekte olup bu bulgu şarkıların bilimsel kavramlarla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Ancak

matematik (%5,6) ve sanat (%2,1) alanlarının görece düşük oranlarda yer alması, bu beceri alanlarına yönelik içeriklerin artırılması gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle matematiksel beceriler, erken çocukluktan itibaren bireyin bilişsel gelişimi ve yaşam boyu öğrenme süreci açısından kritik bir öneme sahiptir (Claessens vd., 2009; Oğul ve Arnas, 2020). Gordon (2012), müzik eğitiminin çoklu gelişim alanlarına katkı sunduğunu vurgularken; Ertekin Kaya (2023), çocuk şarkılarının motor gelişim ve diğer alan becerileriyle ilişkilendirilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca Kara ve Emirhan (2020), müzik eğitiminin sanatsal becerileri geliştirme amacına yönelik yapılandırılmasının gerekliliğini vurgulayarak, sanat becerilerinin diğer gelişim alanlarına katkı sağlayan önemli bir bileşen olduğunu ifade etmişlerdir. Genel olarak şarkıların özellikle müziksel ve sosyal gelişimi destekleyecek şekilde yapılandırıldığı, ancak diğer disiplinlerle bütünleştirme düzeyinin artırılabilceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, çocukların kendi duygu ve düşüncelerini tanıma, sosyal ortamlarda etkili iletişim kurma ve başkalarının duygularına duyarlılık geliştirme becerilerinin şarkılar aracılığıyla desteklendiğini göstermektedir.

Çocuk şarkılarının sosyal-duygusal öğrenme becerilerine göre dağılımı incelendiğinde, benlik becerilerinden kendini tanıma (%21,5) ve kendini düzenleme (%16,9), sosyal yaşam becerilerinden iletişim (%19,2) ile ortak/bütünleşik becerilerden sorumlu karar verme (%8,1) gibi yetkinliklerin şarkılarda yaygın olarak yer aldığı görülmektedir. Bu bulgular, çocuk şarkılarının bireysel ve sosyal gelişimi desteklemede etkili bir araç olabileceğini göstermektedir. Nitekim Yıldırım ve Akamca (2017) da benzer bir sonuca ulaşarak, dezavantajlı okul öncesi dönem çocuklarının açık alan etkinlikleri yoluyla bilişsel, motor, dil ve sosyal-duygusal gelişimlerinde anlamlı kazanımlar elde ettiklerini belirtmiştir.

Bununla birlikte esneklik (%0,6) gibi bazı bütünleşik becerilerin çocuk şarkılarında oldukça sınırlı yer alması, içerik çeşitliliği açısından eksikliklere işaret etmektedir. Frischen vd. (2022), müzik etkinliklerinin çocukların ritim işleme becerileriyle birlikte bilişsel kapasitelerini de geliştirdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Sözbir ve Çakmak (2019), okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerini sosyal-duygusal gelişimi desteklemek amacıyla etkili bir araç olarak kullandığını; ancak içerik çeşitliliğinin yeterli olmadığını ifade etmiştir. Tüm bu bulgular ışığında, çocuk şarkılarının ağırlıklı olarak müziksel ve sosyal gelişimi destekleyecek şekilde hazırlandığı; ancak diğer disiplinlerle entegrasyon düzeyinin artırılması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda çocuk şarkılarının

yalnızca sanatsal bir ifade aracı değil, aynı zamanda çocukların duygu ve düşüncelerini tanıma, sosyal ortamlarda etkili iletişim kurma ve başkalarının duygularına duyarlılık geliştirme gibi sosyal-duygusal becerileri destekleyen güçlü bir eğitim materyali olduğu görülmektedir.

Şarkıların okuryazarlık becerilerine yönelik dağılımı incelendiğinde, tüm şarkıların dijital okuryazarlık becerisine uygun olarak hazırlandığı görülmektedir. Bu durum, çağdaş öğrenme ortamlarının gereklilikleriyle örtüşmektedir. Huvila (2012), dijital okuryazarlığın bireylerin sınırlarını keşfetme ve yaratıcılıklarını geliştirme süreçlerinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Green vd. (2014), dijital okuryazarlık becerilerinin, içeriklerin bireylere etkili bir biçimde ulaştırılmasında ve üst düzey bilişsel süreçlerin harekete geçirilmesinde etkili olduğunu savunmuştur. Şahin ve Kalkan'ın (2022) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada da dijital okuryazarlık ve teknoloji kullanımı, bilginin hızlı biçimde üretilmesi, paylaşılması ve değerlendirilmesi süreçlerinde temel bir unsur olarak ele alınmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, dijital okuryazarlığın çocuk şarkılarında güçlü bir biçimde temsil edilmesi, çağdaş öğrenme ortamlarının gereklilikleriyle örtüşmektedir. Bilgi okuryazarlığı (%12,7) ve kültür okuryazarlığı (%11,4) ise dengeli bir biçimde yer almaktadır. Bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenmenin sürdürülebilirliği açısından taşıdığı öneme dikkat çeken Özgür (2016) ve Breivik (2000), bu becerinin geliştirilmesinin bireylerin öğrenme yeterliklerini olumlu yönde etkilediğini ve bu nedenle eğitim programlarında bilgi okuryazarlığına yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Ancak mevcut içeriklerde sanat okuryazarlığı becerisine yer verilmemesi, önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Sanat okuryazarlığı, erken çocukluk döneminde estetik duyarlılığın gelişimi, yaratıcı ifade biçimlerinin desteklenmesi ve kültürel birikimin temellenmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Yücetoker (2014), yerel ve evrensel sanat anlayışlarının harmanlanmasını savunmuş; bireylerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları kültürel donanımı kazanabilmeleri için sanat okuryazarlığı bilincine sahip olmalarının gerekliliğine dikkat çekmiştir. Sanatsal birikimini nasıl ve nerede kullanacağını bilen bireylerin, bu farkındalığı ancak sanat okuryazarlığına dayalı bir eğitimle kazanabileceklerinin altını çizmiştir. Bu bağlamda erken çocukluk dönemine yönelik müzik eğitiminde kullanılan materyallerin ve program içeriklerinin sanat okuryazarlığı boyutunu da içerecek şekilde yeniden yapılandırılması, bütüncül bir gelişim açısından önem arz etmektedir.

Yapılan analizler doğrultusunda, çocuk şarkılarında özellikle merak duygusunun (%22,0) belirgin biçimde öne çıktığı görülmektedir. Analitik düşünme (%11,5) ve oyunseverlik (%11,0) gibi eğilimlerin de yüksek oranlarda temsil edilmesi, bu şarkıların çocukların bilişsel gelişimini desteklemeyi amaçladığını göstermektedir. Aras vd. (2023) tarafından yürütülen çalışmada da Okul Öncesi Eğitim Programı'nın K12 becerileri açısından değerlendirildiği ve programın sosyal ve entelektüel eğilimlerle örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Şarkılar sosyal eğilimler açısından değerlendirildiğinde, empati ve sorumluluk gibi değerlerin eşit oranlarda (%9,9) yer aldığı tespit edilmiştir. Akarsu'nun (2015) çalışmasında, değer temalı şarkılarla zenginleştirilmiş müzik etkinliklerinin hoşgörü, paylaşım ve sorumluluk gibi değerler üzerinde anlamlı bir etki yarattığı ve bu durumun şarkıların çocukların toplumsal duyarlılıklarını geliştirmeye katkı sağlayabileceğini ortaya koymuştur.

Öte yandan, şarkılarda bağımsızlık eğiliminin hiç yer almaması, kendine inanma (%3,8) ve kendine güvenme (%2,7) oranlarının oldukça düşük düzeyde kalması da dikkat çekicidir. Bu durum, çocukların benlik gelişimini destekleyecek şarkı içeriklerinin artırılması gerektiğini göstermektedir. Entelektüel eğilimler bağlamında merak ettiği soruları sorma, odaklanma ve özgün düşünme gibi becerilerin anlamlı düzeyde temsil edilmesi olumlu bir bulgu olarak değerlendirilse de yaratıcılık (%2,7) ve açık fikirlilik (%1,1) gibi üst düzey düşünme becerilerinin içeriklerde sınırlı düzeyde yer alması, dikkat çeken bir eksikliklerdir. Koyuncu Şahin ve Akman (2018), çocuklarda çeşitli alanlara yönelik düşünme becerilerinin gelişimi için programların bu doğrultuda yapılandırılması ve etkili öğretmen eğitimlerinin sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Tüm bu bulgular ışığında, çocuk şarkılarının eğitimsel açıdan daha dengeli ve bütüncül bir yaklaşımla yapılandırılması; duyuşsal, sosyal ve bilişsel gelişimi destekleyen eğilimlerin uyum içinde ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Yapılan içerik analizine göre özellikle insan hakları, engellilik farkındalığı, dini ve millî bayramlar gibi önemli temaların çocuk şarkılarında yeterince temsil edilmediği dikkat çekmektedir. Bu durum, söz konusu temalarda içerik geliştirme ihtiyacını bir kez daha gündeme getirmektedir. Ayrıca öğretim programında yer alan 27 özel gün ve haftadan yalnızca %27,4'üne atıfta bulunulması, program kapsamı ile şarkı içerikleri arasındaki dengenin sağlanamadığını göstermektedir. Özellikle Çevre Koruma Haftası ve Hayvanları Koruma Günü gibi doğa temalı günlerin %22 oranıyla öne çıkması çevre duyarlılığının görece daha fazla yer

bulduğunu ortaya koyarken; Atatürk Haftası, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi ulusal bilinç geliştiren özel günlerin yalnızca %4 oranında temsil edilmesi dikkat çekici bir eksikliklerdir.

Bununla birlikte Öğretmenler Günü, Anneler Günü, Babalar Günü, Dünya Tiyatrolar Günü ve Trafik ve İlk Yardım Haftası gibi çocukların sosyal çevresiyle ilişkili önemli günlerin sadece %2 oranında yer alması; bazı özel günlerin ise hiç temsil edilmemesi, müzik eğitimi içeriklerinin eğitim programıyla bütünleşmesinde önemli boşluklar bulunduğuna işaret etmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, çocuk şarkısı repertuarının tarihsel, kültürel ve toplumsal çeşitliliği yansıtmak biçimde geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle özel gün ve haftaların taşıdığı eğitsel amaçların şarkı içerikleriyle daha uyumlu hâle getirilmesi, müzik eğitiminin program temelli ve bütüncül bir yapıya kavuşmasına katkı sağlayacaktır.

Öte yandan, programda afet eğitimi gibi güncel ve hayati öneme sahip bir konunun herhangi bir özel gün ve hafta kapsamında yer almadığı görülmektedir. Günümüz dünyasında deprem, sel, yangın gibi afetlere yönelik farkındalık ve hazırlık eğitimleri, okul öncesi dönemden itibaren başlaması gereken kritik yaşam becerileri arasındadır. Müzik, çocukların erken yaşta afet durumlarında yapılması gerekenleri (çök-kapan-tutun, tahliye, iletişim kurma vb.) öğrenmeleri ve bu bilgileri ezberlemeleri için etkili bir araç olarak kullanılabilir. Nitekim şarkıların %3.53'ünün “afet ve güvenlik bilinci oluşturma” amacını taşıdığı tespit edilmiştir. Bu içeriklerin varlığı olumlu olmakla birlikte, programda böyle bir haftanın eksikliği, şarkıların potansiyel eğitsel işlevi ile programın yapısal desteği arasında bir kopukluk olduğunu düşündürmektedir.

Ulusal ve uluslararası alan yazını ile araştırma bulguları doğrultusunda, TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı değerlendirilerek, okul öncesi döneme yönelik müzik etkinliklerinin ve çocuk şarkılarının incelenmesi ile geliştirilmesine ilişkin öneriler sunulmuştur.

TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı doğrultusunda hazırlanacak şarkıların;

- İnsan hakları, engellilik farkındalığı, dini ve millî bayramlar gibi yeterince temsil edilmeyen temalarla ilişkili çocuk şarkıları geliştirilebilir. Ayrıca millî ve toplumsal bilinç geliştirmeyi amaçlayan Atatürk Haftası, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi özel günlerle ilişkili şarkı sayısı artırılabilir. Öğretmenler Günü, Anneler Günü, Babalar Günü, Dünya Tiyatrolar Günü, Trafik ve İlk Yardım Haftası gibi temalar müzik içeriklerine entegre edilebilir.

- MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki "Belirli Gün ve Haftalar" listesi gözden geçirilebilir. Afete Hazırlık Haftası, Dijital Vatandaşlık Haftası gibi güncel ve hayati konuların programa eklenmesi önerilmektedir.
- Sanat, matematik, bilim ve sağlık gibi alanlara yönelik içerikler zenginleştirilebilir ve bu alanların programda dengeli biçimde temsil edilmesi sağlanabilir.
- Adalet, dürüstlük, mahremiyet, misafirperverlik ve nezaket gibi temel değerlere odaklanan yeni şarkı içerikleri hazırlanabilir.
- Yaratıcılık, bağımsızlık, kendine güven gibi benlik eğilimlerini destekleyen şarkı içerikleri geliştirilebilir. Sanat okuryazarlığını destekleyen şarkılar hazırlanarak, çocukların estetik ve kültürel gelişimleri desteklenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine, TYMM etkinliklerini etkili bir şekilde uygulamaları için rehber materyaller ve hizmet içi eğitim programları sağlanabilir. Ayrıca dijital platformlarda sunulan şarkıların, dijital okuryazarlığın ötesinde bilgi ve kültür okuryazarlığını da destekleyecek biçimde çeşitlendirilmesi sağlanabilir.
- Şarkıların çocukların gelişim düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen deneysel araştırmalar artırılabilir. Ayrıca öğretmen ve veli görüşlerini içeren çalışmalar, programın uygulanabilirliğine dair daha kapsamlı veriler sunabileceğinden bu çalışmaların desteklenip artırılması önerilebilir.
- Bu araştırmaya konu olan şarkıların yalnızca işitsel boyutta kalmayıp, şarkı sözlerini destekleyen ve kavramları görselleştiren basit animasyonlar ile gerçek yaşamdan görüntülerle zenginleştirilmesinin, okul öncesi öğrencilerine çok duyulu öğrenme olanağı sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Extended Summary

Introduction

Early childhood is an important stage in which the individual's basic cognitive, affective, and social skills are shaped. The quality of educational materials used in this period can directly affect the multifaceted development of children. Music stands out as an important tool that encourages emotional expression, strengthens memory, and supports social interaction in this

development process. Songs are especially effective in developing children's language development, empathy skills, sense of rhythm, and cultural belonging.

The Century of Türkiye Education Model, which was put into practice by the Ministry of National Education (MoNE) in 2024, adopts a student-centred, holistic, and value-based education approach. The Century of Türkiye Education Model aims to address the individual's mental, physical, social, emotional, and spiritual development. In this context, it is important to evaluate whether the music content developed for the preschool period is compatible with the basic principles of this new education model. In this study, the "Preschool Children's Songs" series, consisting of 79 songs published by the MoNE in line with the Century of Türkiye Education Model Preschool Education Program, was subjected to content analysis. The research aims to determine the extent to which these children's songs align with the program in terms of thematic, conceptual, and pedagogical content. This research is considered to provide valuable insights that may guide the development of new materials for early childhood music education, offering important references for teachers, curriculum developers, and content creators.

Methodology

This study was structured within the framework of document analysis. The data set examined consists of 79 children's songs published by the MoNE in March 2025 and prepared based on the Preschool Education Program. Data sources were determined using the criterion sampling approach, one of the purposeful sampling methods. A quantitative content analysis was conducted, and the data were classified under eleven categories: topic themes, objective themes, keywords, concept list, values, domain skills, social-emotional learning skills, tendencies, literacy skills, special days and weeks, and overall coherence. Coding was carried out at the theme and concept unit levels, and the data were analysed using frequency and percentage distributions.

In order to ensure validity in the study, the concepts and categories were structured based on official documents published by the MoNE, with attention paid to conceptual consistency and alignment with the program objectives. Content validity was established through evaluations by two field experts, and necessary revisions were made in line with their feedback. Reliability was assessed based on the consistency of data coding; discrepancies between coders were resolved through consensus. Inter-coder reliability was calculated using the Miles and

Huberman (1994) formula: $[\text{Agreement} / (\text{Agreement} + \text{Disagreement})] \times 100$. The resulting agreement rate exceeded 90%, indicating a high level of reliability in the study.

Findings

According to the research findings, children's songs' most frequently observed thematic categories were love for animals, love for nature, and concept teaching. Themes such as national and moral values, movement and play, natural phenomena, and safety were represented moderately. On the other hand, themes related to science, love of books, and art and culture were found to be represented at a low level. Regarding objective themes, the songs primarily aimed to raise awareness of national and moral values and foster environmental consciousness. However, important learning outcomes such as creative thinking, love of reading, and healthy living were only minimally represented.

In the keyword analysis, themes such as nature and environment, science and exploration, and transportation and movement emerged as prominent. However, some themes, including nutrition, waste, and environmental awareness, were represented at lower levels. In terms of values, the most frequently represented were sensitivity, diligence, and responsibility. The values analysis also revealed that important values such as justice, honesty, privacy, and modesty were not addressed in the songs. Regarding domain skills, musical skills were the most intensively represented. While social and language (Turkish) skills were also prominent, mathematical and artistic skills were found to be underrepresented.

In analysing social-emotional learning skills, the most frequently addressed competencies were self-awareness, emotional regulation, and communication skills. Skills such as adaptability, flexibility, and empathy were represented at lower levels. In terms of literacy skills, digital literacy was the most prominent domain. Although art literacy is included in the general framework of the program, it was not found in any of the songs. Regarding the analysis of special days and weeks, it was observed that only 50 out of the 79 songs directly or indirectly referred to these themes. Among these, Environment Protection Week and Animal Protection Day were the most frequently represented.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The research findings indicate that certain areas remain underrepresented while the curriculum supports a holistic educational approach. The songs generally offer strong content in themes such as environmental awareness, love of nature, and national values; however, the lack of emphasis on fundamental values like justice and honesty is noteworthy. Furthermore, the findings highlight the need to develop song content related to art, science, mathematics, and creative thinking.

When compared with national and international literature, the findings of this study support the arguments of scholars such as Hallam (2010), Gordon (2012), and Kirschner and Tomasello (2009) regarding the acquisition of values and skills through music. However, it is evident that the thematic diversity of the songs needs to be expanded and that the content should align more consistently with the multidimensional developmental areas of children.

The children's songs aligned with the curriculum reflect the program's core components, such as nature, values education, and emotional awareness. However, the song content does not represent important areas such as cognitive skills, mathematical thinking, aesthetic sensitivity, social-emotional intelligence, and art literacy. This reveals a structure that does not fully align with the program's holistic educational approach.

Based on the findings and evaluations of the study, it is important that the content be further developed to include underrepresented themes in values education, such as justice, honesty, and privacy. In terms of domain skills, greater emphasis should be placed on artistic and mathematical competencies. Furthermore, the diversification of content related to special days and weeks, along with the inclusion of all 27 special days outlined in the curriculum, is considered significant. Guiding materials should be prepared for preschool teachers, and in-service training programs should be offered to enhance the applicability of music activities within the scope of the Century of Türkiye Education Model. It is also recommended that future studies employ experimental methods to quantitatively assess the impact of these songs on child development.

Yazar Katkıları: Bu çalışmaya 1. yazarın katkı oranı %55, 2. yazarın katkı oranı %45'tir.

Çıkar Çatışması: Bu çalışmada yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen tüm kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmamıştır. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma, etik kurul izni gerektirecek bir metodoloji içermediği için etik kurul izni alınmamıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmanın sadece İngilizce özet ve genişletilmiş İngilizce özet bölümlerinde uzman görüşü alınmadan önce Grammarly uygulaması kullanılmıştır. Bunu dışında herhangi yapay zekâ uygulaması kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Akarsu, S. (2015). *İlkokul (1-4) ve ortaokul (5-8) müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların değerler bakımından incelenmesi ve değerler eğitime ilişkin öğrenci algıları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Aras, S., Ülker, A., & Altun, D. (2023). Okul öncesi eğitim programının K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeline göre incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(1), 791–812. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309000>
- Atılgan, G. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim I. devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Barrett, M. S., Zhukov, K., Brown, J. E., & Welch, G. F. (2020). Evaluating the impact of a generalist teacher-led music program on early childhood school children's singing skills and attitudes to music. *Psychology of Music*, 48(1), 120-136. <https://doi.org/10.1177/0305735618790355>
- Başer, F. (2004). Müziğin okul öncesi dönemde çocuk gelişimine katkısı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11229/134063>
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Breivik, P. (2000). *Information literacy and lifelong learning: The magical partnership*. Lifelong.
- Bulut, A. (2020). Teacher opinions about children's awareness of zero-waste and recycling in the pre-school education years. *Review of International Geographical Education Online*, 10(3), 351-372. <https://doi.org/10.33403/rigeo.689426>
- Claessens, A., Duncan, G., & Engel, M. (2009). Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28(4), 415–427. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.09.003>

- Coe, K., & Scacco, J. M. (2017). *Content analysis, quantitative*. The International Encyclopedia of Communication Research Methods. <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0045>
- Çapoğlu, E., & Okur, A. (2015). Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 90-104. <https://doi.org/10.19126/suje.53194>
- Davies, R., Ohl, M., & Manyande, A. (2013). Making music may improve young children's behavior. *Science Daily*. <https://www.sciencedaily.com/releases/2013/09/130905202851>
- Dikici, A. (2002). *Orff tekniği ile verilen müzik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ertekin Kaya, M. N. (2023). Okul öncesi eğitimde kullanılan müzik kitaplarında motor beceriler ile ilgili çocuk şarkılarının incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 9(35), 148–162. <https://doi.org/10.29228/kesit.67891>
- Frischen, U., Degé, F., & Schwarzer, G. (2022). The relation between rhythm processing and cognitive abilities during child development: The role of prediction. *Frontiers in Psychology*, 13, 920513. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920513>
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic Books.
- Gordon, E. E. (2012). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. GIA Publications. <https://books.google.com.tr/books?id=F2zQQZXNj6oC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false>
- Greene, J. A., Yu, S. B., & Copeland, D. Z. (2014). Measuring critical components of digital literacy and their relationships with learning. *Computers & Education*, 76, 55–69. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.03.008>
- Güler, A., Halıcıoğlu, B., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.

- Güven, S., & Yılmaz, N. (2017). Role and importance of family at preschool children environmental education. *European Journal of Sustainable Development*, 6(4), 105-114. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2017.v6n4p105>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hargreaves, D. J. (2002). Musical development and learning: The emergence of the musical mind. *British Journal of Music Education*, 19(1), 49-59. <http://hdl.cqu.edu.au/10018/3916>
- Huvila, İ. (2012). *Information services and digital literacy in search of the boundaries of knowing*. Chandos Publishing.
- Ilari, B., Fesjian, C., & Habibi, A. (2018). Music, nature, and child development: Exploring the role of music in fostering environmental awareness. *Journal of Research in Music Education*, 66(2), 186–205. <https://doi.org/10.1177/0022429418763904>
- Jalongo, M. R. (2010). The role of music in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 497-505.
- James, C. E., Tingaud, M., Laera, G., Guedi, C., Zuber, S, Diambrini Palazzi, R., Vukovic, S., Richiardi, J., Kliegel, M., & Marie, D. (2024). Cognitive enrichment through art: A randomized controlled trial on the effect of music or visual arts group practice on cognitive and brain development of young children. *BMC Complementary Medicine and Therapies*, 24, 141. <https://doi.org/10.1186/s12906-024-04433-1>
- Jones, M. (2000). *Çocuk ve oyun*. Kaktüs Yayınları.
- Kandır, A., & Türkoğlu, D. (2015). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının müzikal becerilerin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(3), 45–60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103898>

- Kara, M., & Emirhan T. (2020). Değerlere eğitimi açısından müzik ders kitaplarındaki çocuk şarkıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 153-178. <https://doi.org/10.7822/omuefd.742422>
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6–11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/alanyazin/issue/82657/1486956>
- Kılıç, I. (2012). *Okul öncesinde müzik eğitimi: Etkinliklerle uygulama örnekleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2009). Social context facilitates synchronization in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 299–314. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.07.005>
- Koyuncu Şahin, M., & Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(218), 5-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/39856/469576>
- Kwon, H., Lu, L., Kang, J., & McLeod, D. M. (2025, January 7-10). *Leveraging the power of ChatGPT: Evaluating its effectiveness for content analysis and framing research in mass communication*. In *Proceedings of the 58th Hawaii International Conference on System Sciences Learning Conference* (pp. 1-6). University of Hawai'i at Mānoa.
- Lester, N. (2003). The role of music in early childhood education. *The Music Educators Journal*, 90(1), 40-45.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21 century. *International Education Studies*, 5(2), 178-186. www.ccsenet.org/ies
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı*. MEB Yayınları. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/okul-oncesi>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. MEB Yayınları. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025, Mart 21). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı doğrultusunda çocuklar için yazılıp bestelenen yeni şarkılar EBA'da erişime açıldı*. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-okul-oncesi-egitim-programi-dogrultusunda-cocuklar-icin-yazilip-bestelenen-yeni-sarkilar-ebada-erisime-acildi/haber/35613/tr>
- Neuendorf, K. A. (2015). Content analysis-A methodological primer for gender research. *Sex Roles*, 64, 276-289. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9893-0>
- Neuendorf, K. A. (2019). *The content analysis guidebook*. Sage Publications.
- Oğul, İ. G., & Arnas, Y. A. (2020). Erken dönemde matematik konuşmaları. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 186-199. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341171>
- Onur, A., Çağlar, A., & Salman, M. (2016). Evaluation of waste paper and improvement of environmental awareness for 5 years old preschool children. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2457-2468. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/27735/317912>
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38. <https://doi.org/10.17860/efd.08241>
- Rai, N., & Thapa, B. (2015). A study on purposive sampling method in research. *Kathmandu school of law*, 5(1), 8-15. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3433795>
- Rintaningrum, R. (2019). Explaining the important contribution of reading literacy to the country's generations: Indonesian's perspectives. *Journal of Turkish Science Education*, 11(1), 3-23. <https://scholar.its.ac.id/en/publications/explaining-the-important-contribution-of-reading-literacy-to-the->
- Rose, S., Spinks, N., & Canhoto, A. I. (2015). *Quantitative content analysis. In Management research: Applying the principles*. Routledge.

- Roy, A. N., & Goswami, H. (2024). Holistic education and national education policy 2020. *International Journal of Research in All Subjects in Multi Languages*, 12(12), 1-3. https://www.raijmr.com/ijrsml/wp-content/uploads/2025/01/IJRSML_2024_vol12_issue_12_paper_06.pdf
- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the Learning Sciences. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 111(2), 1-24. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2012/Saavedra12.pdf>
- Sala, G., & Gobet, F. (2020). Cognitive and academic benefits of music training with children: A multilevel meta-analysis. *Mem. Cogn.* 48, 1429–1441. <https://doi.org/10.3758/s13421-020-01060-2>
- Samsun, M., & Güven, İ. M. V. (2022). Sanat eğitiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri üzerine. *İdil*, 99, 1597–1608. <https://doi.org/10.7816/idil-11-99-06>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Solak, S., Malkoç, T., & Bağcı, H. (2021). 2008-2018 arasında yayımlanmış okul öncesi şarkı dağarcığının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(39), 459-484. <https://doi.org/10.26466/opus.847197>
- Sonsel, Ö. B. (2018). Analysis of the children's songs in 2017 elementary school music lesson curriculum in terms of universal values. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 75–82. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1191049.pdf>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sözbir, S. A., & Çakmak, Ö. Ç. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *The Journal of Social Sciences*, 3(6), 367-378. <https://doi.org/10.16990/SOBIDER.179>

- Şahin, H., & Kalkan, M. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 26-38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6647617>
- Tyagi, K., & Rani, M. (2024). Life skills education: A significant role in holistic development of an adolescent. *Review Journal of Philosophy & Social Science*, XLIX(2), 292–299. <https://doi.org/10.31995/rjpsss.2024v50i02.037>
- Uçan, A. (2016). *Türk müzik kültürü*. Evrensel Müzik ve Yayınevi.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>
- Üredi, P. (2024). Öğretmen yetiştirme programlarına yön vermek üzere bütüncül ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretim programlarında uygulanma düzeyleri. *International Journal of Education and New Approaches*, 7(1), 10-30. <https://doi.org/10.52974/jena.1497259>
- Wolfe, P. (2010). *Brain matters. Translating research into classroom practice*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G., & Akamca, G. Ö. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n2a1378>
- Yücetoker, İ. (2014). Sanat okuryazarlığı ölçeğinin hazırlanması ve geliştirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 112-126. <https://doi.org/10.7816/sed-02-01-06>
- Yükrük, S., & Akarsu, S. (2015). İlkokul (1-4) ve ortaokul (5-8) müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların değerler bakımından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(4), 1684-1707. <https://doi.org/10.7884/teke.564>

Okul Yöneticilerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Yönelik Oluşturdıkları Metaforların Analizi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Şaban BERK¹, Mustafa DEMİRER², Gizem DAK³

1 Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, saban.berk@marmara.edu.tr. ORCID: 0000-0002-6821-5249

2 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, mktdemirer@gmail.com. ORCID: 0000-0001-8801-7007

3 Doktora Öğrencisi, Millî Eğitim Bakanlığı, gizemdak@gmail.com. ORCID: 0000-0002-9505-3724

Gönderilme Tarihi: 28.05.2025 Kabul Tarihi: 16.10.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1707691

Atıf: “Berk, Ş., Demirer, M., & Dak, G. (2025). Okul yöneticilerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik oluşturdukları metaforların analizi. *Millî Eğitim*, 54 (1), 1373-1400. DOI: 10.37669/milliegitim.1707691”

Öz

Bu araştırma, okul yöneticilerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) 'ne yönelik oluşturdukları metaforları belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı eğitim kurumlarının farklı kademelerinde görev yapan 101 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni kullanıldığı çalışmanın katılımcıları, amaçlı rastgele örnekleme ve ölçüt örnekleme tekniğiyle seçilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formuyla toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Okul yöneticilerinin TYMM'yi anlamlandırırken başvurdukları metaforlar ana temalar altında gruplandırılmıştır. TYMM'ye ilişkin okul yöneticilerinin kullandıkları metaforlar; insan, doğa/orman, rehberlik ve yön belirleme, güç ve strateji, insani değerler-gelişim ve yaşam olmak üzere altı kategoride toplanmıştır. Bu temalar altında sıklıkla kullanılan metaforlar arasında yeniden varoluş, aile, anne, fidan, bambu, kutup yıldızı, pusula, kurtuluş mücadelesi, zırh, yenilikçilik, ahlaki değerler, doktor ve ilaç gibi ifadeler yer almaktadır. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin TYMM'yi hem değer temelli hem de dönüşüm odaklı bir yapı olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: metafor, okul müdürü, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, beceriler çerçevesi, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, bütüncül eğitim programı, program liderliği

*Bu çalışma, Boğaziçi Üniversitesinde 11-12 Ocak 2025 tarihlerinde düzenlenen İstanbul Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

Analysis of the Metaphors Formed by School Administrators for the Century of Türkiye Education Model

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study aims to identify the metaphors created by school administrators regarding the Century of Türkiye Education Model. The study group consists of 101 school administrators working at different levels of educational institutions affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) in the 2024-2025 academic year. The participants in the study, which used the phenomenological design from qualitative research approaches, were selected using purposive random sampling and criterion sampling methods. The data were collected using an interview form consisting of open-ended questions developed by the researchers and analysed using content analysis. The data were collected using an interview form consisting of open-ended questions developed by the researchers and analysed using content analysis. The metaphors used by school administrators to interpret the Century of Türkiye Education Model were grouped under six main themes: Human, nature/forest, guidance and direction, power and strategy, human values and development, and life. Among the metaphors frequently used under these themes are rebirth, family, mother, sapling, bamboo, North Star, compass, struggle for liberation, armour, innovation, moral values, doctor, and medicine. Research findings reveal that school administrators perceive the Century of Türkiye Education Model as both a value-based and transformation-oriented structure.

Keywords: metaphor; school principal, the Century of Türkiye Education Model, skills framework, virtue-value-action framework, holistic education program, program leadership

Giriş

Küresel ölçekte yaşanan hızlı toplumsal, ekonomik ve teknolojik dönüşümler; eğitim sistemlerini sadece bilgi aktaran yapılar olmaktan çıkarak değişimi yöneten, uyum sağlayan ve yeni nesilleri geleceğe hazırlayan dinamik kurumlara dönüşmesini zorunlu kılmıştır. Eğitim politikaları artık yalnızca akademik başarıyı değil, bireylerin değişen dünya koşullarında etkin rol alabilmelerini sağlayacak bilgi, beceri ve değer bütünlüğünü de hedeflemektedir (Fullan, 2011; OECD, 2019). Öyle ki 21. yüzyıl becerileri konusunda evrensel bir çerçeve olmasa da yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği ve dijital okuryazarlık gibi yetkinliklerin öne çıktığı konusunda alan yazınında geniş bir uzlaşa mevcuttur (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023; Trilling & Fadel, 2009; Voogt & Roblin, 2012). Bu becerilerin bireylere kazandırılması, bireysel gelişim kadar toplumsal kalkınma açısından da stratejik öneme sahiptir (GPE, 2020; UNESCO, 2015). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye Yüzyılı

Maarif Modeli (TYMM) ile küresel eğilimleri dikkate alarak ‘Köklerden Geleceğe’ vizyon ifadesi doğrultusunda hem çağın ihtiyaçlarını karşılayan hem de kültürel temellere dayanan bir eğitim yaklaşımı geliştirmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a). TYMM, bu vizyonun somutlaştığı stratejik bir dönüşüm adımıdır. TYMM ile bireyleri evrensel bilgi ve becerilerle donatırken kültürel ve ahlaki değerlerle bütünleşmiş, yetkin ve erdemli bireyler olarak yetiştirmeyi hedefleyen MEB; aynı zamanda farklı dünya görüşlerini kapsayan ortak bir toplumsal kimlik inşa ederek bu kimliği taşıyan bireylerden oluşan bir toplum oluşturmaya da amaçlamaktadır (MEB, 2024b). Buna ek olarak TYMM ile ahlaki, erdemli ve insani değerlere bağlı; eleştirel düşünebilen, sorumluluk sahibi ve yaşadığı toplumu dönüştürme yetkinliğine sahip bireyler yetiştirilmesi esas alınmaktadır (MEB, 2024d). Bireylerin yalnızca bilgi edinmesini değil, bu bilgiyi yaşantısal ve işlevsel becerilerle harmanlayarak dönüştürebilmesini esas alan; öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, erdem-değer-eylem ve beceriler çerçevesinden oluşan bütüncül bir yapıya sahiptir (MEB, 2024c). Bu bütüncül yapının sahada etkili biçimde hayata geçirilebilmesi ise güçlü bir eğitim liderliğini gerektirmektedir.

TYMM’nin etkili biçimde uygulanması, yalnızca yapısal değişimlerle değil, aynı zamanda bu değişimi yönetecek eğitim liderliği anlayışıyla mümkündür. Eğitim liderliği, yalnızca idari süreçleri yürütmekle sınırlı olmayıp; öğrenme ortamlarının niteliğini geliştiren, öğretmenleri motive eden ve okulun vizyonunu şekillendiren bir rol olarak tanımlanmaktadır (Hallinger, 2011; Leithwood vd., 2004). Araştırmalar, güçlü eğitim liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki dolaylı etkisini ve okul gelişimine olan katkısını açık biçimde ortaya koymaktadır (Robinson vd., 2008). MEB, bu kuramsal çerçeve doğrultusunda TYMM’nin uygulanmasında okul yöneticilerini eğitim lideri olarak konumlandırmaktadır. MEB eğitim liderlerinin; öğretim programlarının genel amaçlarını kavraması, öğrenme çıktıları doğrultusunda süreci yönetebilmesi, öğretmenlere rehberlik etmesi ve öğrenci gelişim düzeylerini dikkate alarak okul içi planlamaları yapmasını beklemektedir (MEB, 2024d). Bu doğrultuda eğitim liderleri; programların gelişimi, içeriği ve uygulanmasına dair güncel bilgi ve farkındalığa sahip olmalıdır. TYMM’nin başarısı yalnızca niteliğine değil, eğitim liderleri tarafından nasıl algılanıp uygulandığına da bağlıdır. Eğitim liderlerinin bu yeni programı nasıl algıladıkları ve uygulamaya nasıl yansıttıkları çeşitli akademik çalışmalarda ele alınmıştır.

TYMM, son dönemde eğitim politikalarında köklü bir dönüşümün simgesi olarak çeşitli akademik çalışmalarda ele alınmıştır. Berk ve Özer (2024), TYMM öğretim programlarının felsefi altyapısını ve değer temelli yaklaşımını analiz etmiş; programların bireysel farklılıkları ve çağdaş okuryazarlık becerilerini dikkate alan bütüncül bir yapı sunduğunu ortaya koymuşlardır. Akpınar ve diğerleri (2024) TYMM'yi, Türkiye'nin yaklaşık iki asırlık, eğitimde çağı yakalama serüveninin son halkası olarak ifade etmişlerdir. Baz (2024) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin TYMM'yi, öğretmenlerin hazırlık sürecine dâhil edilmesi, dijital içeriklerle teknoloji kullanımının desteklenmesi ve beceri temelli, öğrenci merkezli bir program öngörmesi gibi gerekçelerle olumlu etki yaratacağına inandığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, TYMM'nin hem içerik hem de yapısal açıdan Türk eğitim sistemine yönelik yeni bir yaklaşım sunduğunu göstermektedir. TYMM'nin başarılı biçimde uygulanabilmesinin büyük ölçüde eğitim liderlerinin modeli doğru tanımlarına, benimseyip içselleştirmelerine ve öğretmenlere rehberlik etmelerine bağlı olduğu düşünülmektedir. MEB okul müdürlerine; öğretim programlarının tarihsel gelişimi, güncel teori ve uygulamaları, eğitim liderliği, etik ve kültürel boyutları ile program değişim süreçlerine ilişkin yeterli bilgi ve donanımına sahip olmalarını sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim vermiştir (MEB, 2024e; 2024f; 2024g). Eğitim liderlerinin TYMM'yi nasıl algıladıkları ve uygulamaya nasıl yansıttıkları modelin başarısı açısından önemli olup bu algı ve yaklaşımları çözümlemek için kullanılabilecek etkili yöntemlerden biri metafor analizidir.

Metafor analizi; eğitim liderlerinin algılarını çözümlemede etkili ve derinlemesine bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bir kavrama ilişkin metafor üretmek, bireylerin soyut veya karmaşık düşüncelerini somut ve anlaşılır hâle getirmelerine imkân tanır (Lakoff & Johnson, 2005; Morgan, 1980). Metaforlar aracılığıyla bireylerin düşünce yapılarını analiz etmek, kavramsal dünyalarını keşfetmek ve çok katmanlı olguları daha erişilebilir kılmak mümkündür. Bu yönüyle metaforlar, yalnızca bireysel algıların değil, aynı zamanda kurumsal ve politik yansımaların da ortaya çıkarılmasına katkı sağlayabilecek güçlü araçlardır (Dent-Read & Szokolszky, 1993). Alan yazınında son bir yılda TYMM'yi çeşitli yönleriyle ele alan çalışmalar bulunmakla birlikte (Adıgüzel, 2025; Akpınar vd., 2024; Baz, 2024; Berk, 2025; Uludağ Kırçıl & Uluçınar Sağır, 2025) okul yöneticilerinin bu modele ilişkin algılarını ya da deneyimlerini metaforlar yoluyla analiz eden herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu eksiklik, araştırmanın

problemini oluşturmaktadır. Araştırma, okul yöneticilerinin TYMM'ye yönelik algılarını metaforlar üzerinden inceleyen öncü çalışmalardan biri olmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle, TYMM'nin uygulamadaki yansımalarına dair özgün kavramsal veriler sunarak alan yazınına katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin TYMM'ye ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla inceleyerek, modelin nasıl anlamlandırıldığını ve hangi kavramsal bağlamlarla ilişkilendirildiğini ortaya koymaktır. Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Okul yöneticileri, TYMM'yi hangi metaforlarla tanımlamaktadır?
2. Metaforların içerikleri, TYMM'nin hangi boyutlarına (değer, beceri, öğretim programı, öğrenci profili, yönetsel beklentiler vb.) yönelik algıları yansıtmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) türünde desenlenen bu çalışmada, veriler açık uçlu görüşme formu ile toplanmıştır. Nitel araştırma genellikle, olayların ortaya çıkmasına ve katılımcıların eylemleri arasındaki bağlantıya uygun olarak tasvir edilebilmesine olanak tanır (Bryman, 2012). Olgubilim, belirli bir olguya odaklanır ve bu olguya ilişkin yüzeysel bir farkındalığımız olmasına karşın, derinlemesine veya ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız durumları incelemeyi amaçlayan çalışmalar için uygun bir çerçeve sağlar (Creswell, 2007). Olgubilim araştırmaları, farkında olunan ancak derinlemesine ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Diğer bir deyişle olgubilim deseninde bireylerin olgu hakkındaki deneyimlerini, duygularını, algılarını ve düşüncelerini nasıl yapılandırdıkları araştırılır (Patton, 2002). Bu çalışmada okul müdürlerinin TYMM ile ilgili algılarının incelenmesi amaçlandığından dolayı en uygun yöntem olgubilim desendir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Bahçelievler, Bağcılar, Bakırköy, Güngören ve Küçükçekmece ilçelerinde Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı kurumlarda okul yöneticiliği yapan ve MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen “MEB Türkiye Yüzyılı

Maarif Modeli Kapsamında Öğretim Liderliği Semineri'ne katılan okul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırma amaçlı rastgele örnekleme ve ölçüt örnekleme tekniğiyle seçilmiş 101 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Bu süreçte öncelikle evrenden rastgele örnekleme yoluyla bir grup belirlenmiş; ardından bu grubun içinden araştırma sorularına en fazla katkı sağlayabileceği düşünülen küçük bir alt grup seçilmiştir (Tashakkori & Teddlie, 2010). Amaçlı rastgele örneklemin temel amacı, araştırmaya dâhil edilen bireylerin seçiminde nesnellik sağlayarak inanılabilirliği artırmak ve örneklem tercihlerine yönelik olası ön yargı şüphelerini en aza indirmektir (Creswell, 2013). Buna ek olarak ölçüt örnekleme tekniği de kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede temel amaç, seçilecek bireylerin bilgi verme kapasitesi açısından zengin ve araştırmanın amacına doğrudan katkı sağlayacak nitelikte olmasıdır (Marshall, 1996).

Araştırma kapsamında katılımcılar, MEB'e bağlı eğitim kurumlarında görev yapan ve Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Kapsamında Öğretim Liderliği Semineri'ne katılmış olan okul yöneticileri arasından seçilmiştir. Bu durum, çalışma grubunun hem görev yaptıkları kurumsal yapı hem de TYMM hakkında belirli bir bilgi ve deneyime sahip olmaları açısından sınırlandırıldığını göstermektedir. Ayrıca katılımcıların, araştırma konusu ile uzun süredir etkileşim hâlinde olmalarına ve uygulama deneyimi edinmiş olmalarına dikkat edilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1*Katılımcıların Demografik Bilgileri*

		f	%
Cinsiyet	Erkek	80	79,2
	Kadın	21	20,8
Eğitim Durumu	Ön lisans	2	2
	Lisans	23	23,3
	Yüksek lisans	75	74,2
	Doktora	1	1,01
Eğitim Kademesi	Okul öncesi	11	10,7
	İlkokul	31	30,8
	Ortaokul	30	29,8
	Lise	29	28,7
Toplam		101	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların %79,2’si erkek, %20,8’i kadındır. Eğitim durumu incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%74,2) yüksek lisans mezunu olduğu, yalnızca %1’lik bir kısmın doktora düzeyinde eğitime sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, yöneticilerin lisansüstü düzeyde mesleki gelişimlerine önem verdiklerini göstermektedir; ancak akademik yeterliliğin en üst düzeyi olan doktora eğitimine erişimin oldukça sınırlı olduğu da dikkat çekmektedir. Eğitim kademesine göre dağılım incelendiğinde ise okul öncesi kurumlarında görev yapan yöneticilerin oranı %10,7 iken, ilkokul %30,8, ortaokul %29,8 ve lise %28,7 düzeylerindedir. Bu homojen dağılım, farklı okul türlerinin yönetsel yaklaşımlarına ilişkin çeşitli bakış açılarını kapsama potansiyeline işaret etmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nitel araştırma desenine uygun olarak kullanılan görüşme yöntemi, araştırmanın amacına hizmet eden derinlemesine ve bağlam odaklı bilgi elde etmeye olanak sağlamaktadır. Bu yöntem katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve anlam dünyalarını daha iyi kavramayı mümkün kılmakta; aynı zamanda farklı veri

kaynaklarından elde edilen bulguların geçerliliğini desteklemektedir (Cohen vd., 2007). Görüşme formunda katılımcı okul yöneticilerinden “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibidir, çünkü” ifadesindeki boşlukları doldurarak TYMM’nin neye benzediğini açıklamaları istenmiştir. “Lütfen bir ya da birden fazla metafor kullanarak açıklayınız.” denilmiştir. “Kullandığınız her bir metaforu ‘çünkü...’ ifadesiyle gerekçelendiriniz.” biçiminde açık uçlu bir soruya yanıt vermeleri istenmiştir. Bu sorunun amacı, katılımcıların TYMM’ye ilişkin algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmaktır. Katılımcıların yalnızca tek bir metaforla sınırlanmamaları, düşüncelerini daha geniş bir yelpazede ifade edebilmeleri açısından önemsenmiş ve bu husus veri toplama sürecinde açık şekilde belirtilmiştir. Ayrıca görüşme öncesinde sözlü yönlendirme yapılarak sorunun amacı açıklanmış ve katılımcıların soruyu doğru ve sağlıklı bir şekilde anlamaları sağlanmıştır. Görüşme formunda ayrıca katılımcıların yaş, mesleki kıdem, yöneticilik deneyimi gibi demografik bilgilerini belirlemeye yönelik sorulara da yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik, nicel araştırmalardan farklı olarak farklı kavramsal ölçütlerle ele alınmakta; araştırmanın bütünlüğü, bulguların inandırıcılığı ve süreç şeffaflığı üzerinden değerlendirilmektedir (Creswell, 2017; Merriam, 2009). Bu bağlamda Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda kalitenin dört temel ölçütüyle sağlanabileceğini belirtmiştir: İnandırıcılık(credibility), aktarılabilirlik(transferability), tutarlılık(dependability) ve doğrulanabilirlik(confirmability). Bu araştırmada hem veri toplama aracının niteliğini hem de araştırma sürecinin bütününe güvence altına almak üzere bu ölçütlere dayalı çeşitli stratejiler kullanılmıştır.

Nitel araştırmacıların geçerliği ve güvenirliliği açıklamak için kullandıkları çeşitli kavramlar bulunmaktadır (Creswell, 2017). Araştırmanın inandırıcılığını (iç geçerlilik) artırmak amacıyla, veriler doğrudan katılımcıların kendi ifadeleri üzerinden toplanmıştır. Görüşmeler bire bir ve gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüş; katılımcı onamı alınmış ve verilerin bütünlüğü korunmuştur. Verilerin analizinde katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve yorumlar veriyle temellendirilmiştir.

Tutarlılığı (iç güvenilirlik) sağlamak için veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı biçimde tanımlanmış, uygulanan adımlar açık ve izlenebilir bir şekilde raporlanmıştır. Böylece araştırma sürecinin başka araştırmacılar tarafından değerlendirilebilir ve takip edilebilir olması hedeflenmiştir. Ek olarak araştırmacılar, veri doygunluğuna ulaşıncaya kadar veri toplamışlardır.

Doğrulanabilirlik kapsamında, elde edilen bulguların araştırmacının öznelliğinden bağımsız olarak veriye dayalı olarak üretildiğini göstermek amacıyla kodlama süreci sistematik biçimde yürütülmüş, temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve veri analiz süreci açık biçimde açıklanmıştır. Ayrıca analiz sürecinde oluşabilecek öznellik eleştirilerini en aza indirmek amacıyla akran kontrolü (peer debriefing) uygulanmıştır.

Aktarılabilirlik (dış geçerlilik) için çalışma bağlamı, katılımcı profili, veri toplama süreci ve analiz yöntemi ayrıntılı olarak açıklanmış, böylece benzer bağlamlarda yapılacak araştırmalara örnek teşkil edebilecek bir zemin oluşturulmuştur. Aktarılabilirliği artırmak amacıyla ayrıntılı betimlemelere yer verilmiş, bu sayede okuyucuların araştırmanın bağlamına ilişkin derinlemesine bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Ayrıca aktarılabilirliğin güçlendirilmesi adına, araştırmanın amacına uygun niteliklere sahip bireyler amaçlı rasgele örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, içerik analizi yöntemiyle ile çözümlenmiştir. İçerik analizi araştırmanın kuramsal olarak çok açık ifade edilemediği veya daha derinlemesine bir analize gereksinim duyulduğu durumlarda gerçekleştirilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Görüşme formunda geliştirilen metaforlar ve katılımcıların yanıtları dört aşamada analiz edilmiştir. Bunlar (1) verilerin kodlanması, (2) kategorilerin oluşturulması, (3) verilerin kodlara ve kategorilere göre düzenlenmesi ve (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasıdır. Ayrıca araştırma sürecinin sonunda katılımcıların ifadelerine doğrudan yer verilerek bireylerin görüşleri de yansıtılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin TYMM'ye yönelik oluşturdukları metaforlar ortaya çıkarılmıştır. Okul yöneticilerinin TYMM'ye ilişkin kullandıkları metaforlar altı kategoride toplanmıştır. Metaforlar ve metaforların oluşturduğu kategoriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Okul Yöneticilerinin TYMM'ye İlişkin Kullandıkları Metaforlar

Kategoriler	Metafor	Metafor Sayısı	f	%
İnsan	Anne (3), kalp (3), nesil (3), ruh (3), canlı (2), hayat (2), aile (2), gelecek (2), yeniden varoluş (2), halk (1), gelenek (1), kucaklama (1), özümüz (1), saygı (1), sevgi (1), vicdan (1)	16	29	22,54
Doğa/ Orman	Fidan (11), çınar (7), meyve ağacı (7), kök (6), ağaç (5), bahçe (4), güneş (2), ışık (2), ürün (2), tohum (2), bambu (1), bahçıvan (1), çevreye saygı (1), gül (1), okyanus (1), toprak (1)	16	54	22,54
Rehberlik ve Yön Belirleme	Kutup yıldızı (5), meşale (4), istikamet (2), fotoğraf (2), alfabe (1), hamur (1), harfler (1), kitap (1), kütüphane (1), mihenk taşı (1), pergel (1), pusula (1), tuğla (1)	13	22	18,31
Güç ve Strateji	Kale (5), kurtuluş mücadelesi (4), kalkan (2), zırh (2), köprü (2), gemi (1), güç (1), savunma (1), sağlam (1), komutan (1), ülke (1)	11	21	15,49

Kategoriler	Metafor	Metafor Sayısı	f	%
İnsani Değerler ve Gelişim	İnsan yetiştirmek (2), yeniden canlanmak (2), aşlamak (1), başarmak (1), bütünleştirmek (1), gelişmek (1), paylaşmak (1), inşa etmek (1), iş birliği yapmak (1), yardımlaşmak (1)	10	12	14,08
Yaşam	Doktor (1), ilaç (1), sağlık (1), teşhis (1), tedavi (1)	5	5	7,04
Toplam		71		100

İnsan Kategorisi

İnsan kategorisi, toplam 16 metafordan oluşmaktadır. Katılımcılar TYMM’yi; anne, aile, kalp, ruh, hayat, nesil ve yeniden varoluş gibi insan merkezli kavramlarla ilişkilendirmiştir. Bu metaforlar, TYMM’nin yalnızca bir öğretim programı değil, aynı zamanda bireyin ve toplumun ahlaki, kültürel ve duygusal yeniden inşasına hizmet eden bütüncül bir değer sistemi olarak algılandığını göstermektedir. İnsan kategorisi, duygusal bağların güçlendirilmesi, toplumsal hafızanın korunması ve gelecek nesillerin değer temelli inşası gibi temaları içinde barındırmaktadır. Katılımcı ifadeleri, TYMM’nin eğitimi yalnızca bilgi aktarma süreci olarak değil, aynı zamanda insan yetiştirme ve karakter inşa etme süreci olarak gördüğüne işaret etmektedir. Bu kategoriye ait bazı katılımcı ifadeleri ve ilgili ifadelere yönelik yapılan çıkarımlar aşağıdaki gibidir:

“TYMM yeniden varoluş gibidir. Toplumun yapısı TYMM ile yeniden inşa edilecektir.” (K-71). Bu görüş, TYMM’nin yalnızca bireyi değil, toplumun değer yapısını da dönüştürmeyi hedefleyen bir model olarak algılandığını ortaya koymaktadır. “TYMM aile gibidir. Çünkü ülkemizi geleceğe taşıyacak; sevgi, saygı, güven, mahremiyet, dürüstlük gibi dinamiklere sahiptir.” (K-80). Bu metafor, TYMM’nin koruyucu, birleştirici ve güven veren bir yapı olarak değerlendirildiğini göstermektedir. “TYMM anne gibidir. Anne herkesi kucaklar, bütünleştiricidir.” (K-92). Bu ifade, TYMM’nin kapsayıcı yapısına ve öğrenciyi merkeze alan yaklaşımına vurgu yapmaktadır. “TYMM ruh gibidir. Beden nasıl ruhun elbisesi ise eğitimin ruhu da maarif modelidir.” (K-93). Bu yorum, katılımcıların TYMM’yi eğitimin temel yönlendirici unsuru olarak konumlandığını yansıtmaktadır. İnsan kategorisindeki katılımcı görüşleri

değerlendirildiğinde, bu metaforlar TYMM'nin eğitimin beşerî boyutuna dokunan, toplumsal aidiyeti güçlendiren ve ahlaki gelişimi önceleyen bir model olarak anlamlandırıldığını göstermektedir.

Doğa/Orman Kategorisi

Doğa/orman kategorisi, 16 metafordan oluşmaktadır. Okul müdürleri TYMM'yi betimlemek için sıklıkla fidan, bambu, çınar, ağaç, bahçe ve meyve ağacı gibi doğa temelli kavramları kullanmıştır. Bu metaforlar, TYMM'nin katılımcılar tarafından doğal bir ekosistem olarak algılanıp zamanla gelişecek ve yaşayacak bir süreç olarak görüldüğünü göstermektedir. Okul yöneticilerinin TYMM'ye ilişkin algılarında; modelin kök salan, gelişen ve zamanla meyve veren bir yapıya sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu kategoriye ait bazı katılımcı ifadeleri ilgili ifadelere yönelik yapılan çıkarımlar aşağıdaki gibidir:

“TYMM fidan gibidir. Çünkü yapılan değişikliklerin gerçekleşmesi için sabır ve zaman gereklidir. Belli bir süre sabır gösterilir ve eksiklikler giderilirse orman gibi olur.” (K-6). Bu ifade, TYMM'nin henüz başlangıç aşamasında olduğunu, zaman içinde olgunlaşarak geniş bir etki yaratacağı inancını yansıtmaktadır. “TYMM bambu ağacı gibidir; etkisi yıllar sonra görülecektir.” (K-15). Bu metafor, modelin uzun vadeli etkilerine ve sabır gerektiren yapısına dikkat çekmektedir. TYMM'nin sonuçlarını görmek için acele edilmemesi, ilkokula başlayan bir öğrencinin liseyi bitirinceye kadar beklenmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. “TYMM çınar ağacı gibidir. Çocuklarımız; fidanlarımız düşünerek, sorgulayarak, geçmişten güç alarak geleceği inşa eden çınarlar olacaktır.” (K-91). Bu görüş, TYMM'nin hem bireysel gelişimi hem de toplumsal vizyonu güçlendirmeyi amaçlayan derin köklere sahip bir model olarak algılandığını göstermektedir. “TYMM köklerini geçmişin değerlerinden alan, dallarını ise çağın ihtiyaçlarına göre şekillendiren bir ağaç gibidir.” (K-96). Bu metafor, modelin gelenek ve yenilik arasında denge kurarak eğitimde sürdürülebilir bir dönüşüm hedeflediğine işaret etmektedir. Okul müdürleri doğa/orman kategorisinde TYMM'yi sabır, süreklilik ve doğallık ilkeleri çerçevesinde değerlendirdiklerini, modelin zaman içinde gelişerek meyve verecek bir yapı olarak konumlandıklarını ortaya koymaktadır.

Rehberlik ve Yön Belirleme Kategorisi

Rehberlik ve yön belirleme kategorisi 13 metafordan oluşturmaktadır. Kutup yıldızı, pusula, meşale ve hamur gibi metaforlar; modelin rehberlik edici, yön gösterici ve dönüştürücü bir yapı olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bu metaforlar TYMM'nin yalnızca bireysel öğrenci gelişimi açısından değil aynı zamanda eğitim sisteminin bütünsel işleyişi üzerinde yönlendirici bir rol oynadığına işaret etmektedir. Bu kategoriye ait bazı katılımcı ifadeleri ilgili ifadelere yönelik yapılan çıkarımlar aşağıdaki gibidir:

“TYMM kutup yıldızı gibidir. Gençlerin önünü açacak, onlara yol gösterecektir.” (K-36). “TYMM takibi gereken pusula gibidir. Eğitimin asıl amacı ahlak, kişilik ve meslek kazandırmaktır.” (K-37). Okul müdürlerinin TYMM'yi yön gösterici bir model olarak görmeleri, eğitimdeki değerler temelli yaklaşımın yalnızca içeriksel değil, aynı zamanda stratejik bir yol haritası sunduğuna dair inançlarını yansıtmaktadır. Kutup yıldızı ve pusula metaforları, TYMM'nin öğrenciler ve eğitimciler açısından doğru yönü bulma aracı olarak değerlendirildiğini göstermektedir. “TYMM meşale gibidir. Çünkü nesilleri aydınlatacaktır.” (K-58). “TYMM hamur gibidir. Çünkü öğrencileri hedefler ve amaçlar doğrultusunda istediğin gibi yoğurup şekillendirebilirsin.” (K-70). Meşale metaforu, modelin aydınlatıcı etkisini vurgularken; hamur metaforu, şekillendirici gücüne atıfta bulunmaktadır. Bu ifadeler TYMM'nin eğitimsel rehberlik bağlamında sadece öğrencinin yönünü belirleyen bir sistem değil aynı zamanda değer aktarımına dayalı dönüşüm süreçlerini yöneten stratejik bir model olarak konumlandırıldığını göstermektedir.

Güç ve Strateji Kategorisi

Güç ve strateji kategorisi, 11 metafordan oluşmaktadır. Bu metaforlar, TYMM'nin koruyucu, dirençli ve stratejik bir yapı olarak algılandığını göstermektedir. Kurtuluş mücadelesi, zırh, kalkan ve kale gibi metaforlar, okul müdürlerinin TYMM'yi yalnızca bir öğretim modeli değil aynı zamanda eğitim yoluyla kültürel ve toplumsal bütünlüğü koruyan bir güç unsuru olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Bu kategoriye ait bazı katılımcı ifadeleri ilgili ifadelere yönelik yapılan çıkarımlar aşağıdaki gibidir:

“TYMM kurtuluş mücadelesidir. Çünkü unutulmaya yüz tutan değerlerle nesil ayağa kalkacak ve silkelenecektir.”(K-12). “TYMM gelecek nesilleri koruyan zırh gibidir. Aklı-selim, kalbi-selim ve zevki-selim nesiller yetiştirmek için kullanılacaktır.” (K-45). “TYMM kalkan gibidir. Nesilleri gelecekteki tehditlerden koruyacaktır.” (K-87). “TYMM kale gibidir. Bu milletin güvende olmasını sağlar.” (K-97). Bu metaforlar, eğitim aracılığıyla kazanılan değerlerin, tarihsel mücadelelerle elde edilen kazanımlar kadar kıymetli olduğu yönünde bir bilinç oluşturduğunu yansıtmaktadır. Bu bağlamda TYMM, kalem kılıçtan keskindir anlayışının modern bir yansıması olarak görülmektedir. TYMM'nin bu tür metaforlarla konumlandırılması, onu sadece bir öğretim modeli değil kültürel sürekliliği sağlamaya yönelik stratejik bir yapı hâline getirmektedir.

İnsani Değerler ve Gelişim Kategorisi

İnsani değerler ve gelişim kategorisi 10 metafordan oluşmaktadır. Bu metaforlar, TYMM'nin değer temelli, insan odaklı ve dönüşümcü bir eğitim modeli olarak algılandığını göstermektedir. Katılımcıların kullandığı yenilikçilik, ahlaki değerler, unutilan değerler, yeniden canlanmak ve insan yetiştirmek gibi metaforlar, TYMM'nin yalnızca akademik bilgi aktarımına değil bireyin etik, sosyal ve kültürel gelişimine de odaklandığını ortaya koymaktadır. Bu kategoriye ait bazı katılımcı ifadeleri ilgili ifadelere yönelik yapılan çıkarımlar aşağıdaki gibidir:

“TYMM yenilikçi bir modeldir. TYMM öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil aynı zamanda karakter gelişimlerini de önemser.” (K-22). “TYMM erdem ve ahlaki değerler temelli bir modeldir. Başarıya ulaşmak için paydaşlarla birlikte hareket etmek gerekir.” (K-30). “Unuttuğumuz değerleri tekrar hatırlamak gibidir. Topluma unuttuğu değerleri hatırlatarak kendine getirmektir.” (K-43). “TYMM toplumun yeniden canlanması gibidir. Çünkü öne çıkardığı kavram ve içeriklerle kültürümüzde var olan unuttuğumuz kıymetleri bize hatırlatan bir modeldir.” (K-64). Yeniden canlanmak ve unutilan değerler gibi metaforlar, katılımcıların mevcut eğitim sisteminde bazı eksiklikleri hissettiklerini ve TYMM'nin bu eksikleri giderebilecek bir potansiyel taşıdığını düşündüklerini göstermektedir. Erdem, değer ve bireysel gelişim modelin temel bileşenleri olarak görülmektedir. Bu metaforik yaklaşımlar, TYMM'nin eğitimi bir insan yetiştirme sanatı olarak gördüğünü ve bireyin çok boyutlu gelişimini öncelediğini göstermektedir. Modelin bu yönü, insani değerlere dayalı pedagojik yaklaşımlar ve değer eğitimi kuramlarıyla uyumlu bir çerçeve sunmaktadır.

Yaşam Kategorisi

Yaşam kategorisi, beş metafordan oluşmaktadır. TYMM'nin eğitim sistemi içinde iyileştirici, onarıcı ve koruyucu bir işlev üstlendiğini ortaya koymaktadır. Doktor, ilaç, teşhis, tedavi ve aşı metaforları, okul yöneticilerinin TYMM'yi yalnızca mevcut sorunları tanımlayan değil aynı zamanda çözüm sunan ve toplumun geleceğini korumaya yönelik önleyici bir eğitim modeli olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu kategoriye ait bazı katılımcı ifadeleri ilgili ifadelere yönelik yapılan çıkarımlar aşağıdaki gibidir:

“TYMM doktor gibidir. Çünkü yıllardır devam edegelen sorunların teşhis ve tedavisini sağlayacaktır.” (K-28). “İlaç gibidir. Çünkü eğitim sistemini tedavi edecektir.” (K-32). “Hastalığa konulan doğru teşhis gibidir. Toplumdaki iyileşme en kısa sürede gerçekleşecektir.” (K-42). “Tedavi gibidir. Toplumun bozulan yapısını tamir edecektir.” (K-62). “Hastalığı önlemek için yapılan aşı gibidir. Çünkü toplumun bozulan yapısı onunla korunacaktır.” (K-76). Okul müdürlerinin TYMM'yi bir doktor olarak nitelendirmesi, yıllardır devam eden yapısal sorunların belirlenip ortadan kaldırılabileceğine dair bir iyimserliğe işaret etmektedir. Teşhis metaforu, sorunların görünür ve analiz edilebilir hâle geldiğini, tedavi ve ilaç metaforları ise sistemli ve çözüm odaklı müdahalelerin uygulanabileceğini yansıtmaktadır. Özellikle aşı metaforu, TYMM'nin yalnızca mevcut sorunlara müdahale etmekle kalmayıp gelecekte oluşabilecek toplumsal bozulmalara karşı da önleyici bir yapı sunduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, okul müdürlerinin TYMM'ye ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlamış, bu doğrultuda nitel araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Elde edilen bulgular, TYMM'nin yalnızca yapısal bir reform değil; aynı zamanda değer temelli, bütüncül ve dönüşüm odaklı bir eğitim modeli olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında ortaya çıkan metaforlar, katılımcıların TYMM'yi nasıl anlamlandırdıklarına dair zengin bir bakış açısı sunmaktadır. İnsan kategorisinde yeniden varoluş, aile, anne, ruh, kalp, nesil, canlı, hayat ve gelecek gibi metaforlar kullanılmıştır. Bu sonuç, okul yöneticilerinin TYMM'yi yalnızca bir öğretim programı olarak değil aynı zamanda eğitim sisteminin merkezinde yer alan besleyici, koruyucu ve yaşamsal bir unsur olarak değerlendirdiklerini

göstermektedir. Saban (2008) ve Cerit'in (2008) çalışmalarında öğretmen ve okul kavramları anne ve aile gibi benzer metaforlarla ifade edilmiştir. Bu çalışmada ise benzer metaforların doğrudan TYMM için kullanıldığı görülmektedir.

Doğa/orman kategorisinde fidan, bambu, çınar, ağaç, bahçe ve meyve ağacı gibi metaforlar dikkat çekmektedir. Özellikle fidan metaforu, TYMM'nin henüz gelişiminin başında olan ancak uygun koşullar sağlandığında güçlü ve kalıcı bir yapıya dönüşme potansiyeli olduğu algısını yansıtmaktadır. Katılımcının (K-6), "TYMM fidan gibidir, zamanla büyür, kök salar ve meyve verir." şeklindeki ifadesi, modelin sabır, emek ve süreklilik gerektiren bir gelişim sürecine sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlarla benzer araştırmalar da mevcuttur. Çetinkaya ve Eskici (2018) öğretmeni sıklıkla ağaç ve fidan; Akgün (2016) ise fidan, çiçek ve tohum olarak betimlemiştir. Mevcut çalışmada ise söz konusu metaforların doğrudan TYMM bağlamında kullanıldığı dikkat çekmektedir.

Rehberlik ve yön belirleme kategorisinde kutup yıldızı, pusula, meşale ve hamur gibi metaforlar öne çıkmıştır. Katılımcılar TYMM'yi, öğretmenlere ve öğrencilere yol gösteren, rehberlik eden ve süreçleri anlamlı hâle getiren bir yapı olarak tanımlamıştır. Özellikle pusula ve rota çizme ifadeleri, modelin öğretim süreçlerinde yön belirleyici bir işlev üstlendiği algısını güçlendirmektedir. Bu sonuçlar, Berk ve Özer'in (2024) öğretmenlerin TYMM'yi yön gösterici ve vizyon kazandırıcı bir reform hareketi olarak değerlendirdiklerini ortaya koyan çalışmasıyla örtüşmektedir.

Güç ve strateji kategorisinde kurtuluş mücadelesi, zırh, kalkan, kale ve güç gibi metaforlar dikkat çekmektedir. Katılımcılar, TYMM'yi yalnızca akademik başarı sağlayan bir model değil aynı zamanda toplumsal direnci artıran ve kültürel değerleri koruyan bir yapı olarak değerlendirmiştir. Bu metaforlar TYMM'nin, mevcut eğitim sistemindeki yapısal sorunlara karşı bir tür çözüm üretme ve yeniden yapılanma aracı olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Özekinci ve Lala (2017) eğitimin toplumsal yozlaşmaya karşı bir direnç ve onarıcı güç; Kuru ve Orçan (2023) ise öğretmenlerin öğrencileri kurtaran aktörler olduğunu metaforlar yoluyla ortaya koymuştur. Nitekim bu metaforların TYMM'yi betimlemek amacıyla kullanıldığı görülmektedir.

İnsani değerler ve gelişim kategorisinde yenilikçilik, ahlaki değerler, unutulmuş değerler, yeniden canlanmak ve insan yetiştirmek gibi metaforlar yer almaktadır. Katılımcılar, TYMM'yi sadece akademik başarıya yönelik değil

aynı zamanda değerler eğitimiyle ideal insanı yetiştirmeyi hedefleyen bir yapı olarak algılanmaktadır. Bu sonuç, Anam ve diğerlerinin (2019) araştırmasında eğitimcilerin metaforik anlatımlarında değerler eğitimi, ahlaki gelişim ve bireysel sorumluluğun önemli bir yer tuttuğunu gösterdiği çalışmasıyla desteklenmektedir. Benzer şekilde, Berk (2025), eğitimi insanlık tarihi boyunca varlığını sürdüren, sürekli yenilenen, gelişen ve dönüşüm geçiren temel bir olgu olarak değerlendirmektedir. Özekici ve Lala'ya (2017) göre ise değerlerden arındırılmış bir eğitim anlayışı düşünülemez.

Yaşam kategorisinde kullanılan doktor, ilaç, teşhis, tedavi ve aşı gibi metaforlar; TYMM'nin eğitimi iyileştirici, koruyucu ve önleyici bir sistem olarak algılandığını göstermektedir. Doktor ve aşı metaforları, TYMM'nin toplumsal sorunlara çözüm üreten ve bireyleri gelecekteki tehditlerden koruyan bir mekanizma olarak konumlandırıldığını yansıtmaktadır. Bu sonuçlar, önceki araştırma sonuçlarıyla da benzerdir. Sezer ve Karadeniz (2018) eğitim sistemini toplumsal hastalıklara çözüm üreten bir tedavi merkezi benzetmiştir. Benzer şekilde MEB'e (2018) göre sağlıklı bireylerin öğrenme ve üretkenlik becerileri daha yüksek düzeydedir. Bu sonuçlar eğitim ve sağlık arasındaki ilişkiyi güçlendirmektedir. TYMM'nin sağlık temelli metaforlarla ifade edilmesi bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve manevi yönleriyle bir bütün olarak ele alındığını göstermektedir.

TYMM'nin felsefesi güçlü, ancak uygulama düzeyinde destekleyici mekanizmaların henüz tam olarak olgunlaşmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, TYMM'nin eğitim sisteminde daha etkin uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik etkinlik temelli atölye çalışmalarının düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca uygulamada eksik ya da yeterince anlaşılamamış yönlerin öğretmen geri bildirimleri doğrultusunda güncellenebilir.

Extended Summary

Introduction

Rapid social, economic and technological transformations on a global scale have made it necessary for education systems to evolve from structures that merely transfer knowledge into dynamic institutions that manage change, adapt and prepare new generations for the future. Education policies now aim not only at academic success but also at equipping individuals with the knowledge, skills, and values necessary to play an effective role in a changing world (Fullan, 2011;

OECD, 2019). In terms of 21st-century skills, creative thinking, problem solving, communication, collaboration and digital literacy are of strategic importance not only for individual development but also for social development (GPE, 2020; UNESCO, 2015;). The Ministry of National Education (MoNE) has developed an educational approach that meets the needs of the age and is based on cultural foundations in line with the 'From Roots to the Future' vision statement, taking global trends into account with the Century of Türkiye Education Model (Ministry of National Education, 2024a). the Century of Türkiye Education Model is a strategic transformation step that embodies this vision. With the Century of Türkiye Education Model, MoNE aims to equip individuals with universal knowledge and skills and to raise them as competent and virtuous individuals integrated with cultural and moral values (Ministry of National Education, 2024b). The purpose of this study is to examine school administrators' perceptions of the Century of Türkiye Education Model through metaphors, revealing how the model is understood and with which conceptual contexts it is associated. This study seeks to answer the following research questions:

- How do school administrators define the Century of Türkiye Education Model through metaphors?
- Do the contents of the metaphors reflect perceptions of which dimensions of the Century of Türkiye Education Model (values, skills, curriculum, student profile, managerial expectations, etc.)?

Methodology

In this qualitative research study, which was designed as a phenomenological study, data were collected using an open-ended interview form. The study group consisted of school administrators working in institutions affiliated with the National Education Directorate in the districts of Bahçelievler, Bağcılar, Bakırköy, Güngören, and Küçükçekmece in Istanbul Province who participated in the Teaching Leadership Seminar organised by the MoNE Teacher Training and Development Directorate within the scope of MoNE, the Century of Türkiye Education Model. The study comprises 101 school administrators selected through random sampling and criterion sampling. Data were collected using a semi-structured interview form. The interview method, which is appropriate for a qualitative research design, enables the collection of in-depth and context-focused information that serves the purpose of the research. This

method makes it possible to better understand the participants' experiences, perceptions, and worlds of meaning; it also supports the validity of findings obtained from different data sources (Cohen et al., 2007). In the interview form, participants were asked to respond to the statement, 'the Century of Türkiye Education Modelis like because'. What does the the Century of Türkiye Education Model resemble in your opinion? Please explain using one or more metaphors. Justify each metaphor you use with the phrase "because...". The purpose of this question is to reveal participants' perceptions of the Century of Türkiye Education Model through metaphors. It was important that participants were not limited to a single metaphor so that they could express their thoughts more broadly, and this was clearly stated during the data collection process. In addition, the purpose of the question was explained through verbal guidance prior to the interview to ensure that participants understood the question correctly and accurately. In qualitative research, validity and reliability are addressed with different conceptual criteria than in quantitative research; they are evaluated in terms of the integrity of the research, the credibility of the findings, and the transparency of the process (Creswell, 2017; Merriam, 2009). In this context, Lincoln and Guba (1985) stated that quality in qualitative research can be ensured through four basic criteria: credibility, transferability, dependability, and confirmability. In this study, various strategies based on these criteria were used to ensure both the quality of the data collection tool and the entire research process.

Findings

The metaphors used by school administrators regarding the Century of Türkiye Education Model were categorized under six categories. The metaphors belonging to the categories are shown in Table 1.

Table 1*Metaphors Used by School Administrators Regarding the Century of Türkiye Education Model*

Categories	Metaphor	Number of Metaphors	f	%
Human	Mother (3), heart (3), generation (3), soul (3), alive (2), life (2), family (2), future (2), re-existence (2), people (1), tradition (1), embrace (1), our essence (1), respect (1), love (1), conscience (1)	16	29	22,54
Nature/Forest	Sapling (11), plane tree (7), fruit tree (7), root (6), tree (5), garden (4), sun (2), light (2), product (2), seed (2), bamboo (1), gardener (1), respect for the environment (1), rose (1), ocean (1), soil (1)	16	54	22,54
Guidance and Direction Setting	Pole star (5), torch (4), direction (2), photograph (2), alphabet (1), dough (1), letters (1), book (1), library (1), touchstone (1), compass (1), compass (1), brick (1)	13	22	18,31
Power and Strategy	Castle (5), liberation struggle (4), shield (2), armor (2), bridge (2), ship (1), power (1), defense (1), solid (1), commander (1), country (1)	11	21	15,49
Categories	Metaphor	Number of Metaphors	f	%
Human Values and Development	To raise people (2), to revive (2), to instill (1), to achieve (1), to integrate (1), to develop (1), to share (1), to build (1), to cooperate (1), to help (1)	10	12	14,08
Life	Doctor (1), medicine (1), health (1), diagnosis (1), treatment (1)	5	5	7,04
Total		71		100

The “human category” consisted of 16 metaphors. The prominent metaphors in this category are re-existence, family, mother, mother, soul, heart, generation, living, life and future. These metaphors reveal that the Century of Türkiye Education Model is perceived not only as an “educational model” but also as a transformation project regarding the existential and social fabric of human beings.

16 metaphors were categorized under the “nature/forest category”. The prominent metaphors in this category are sapling, bamboo, sycamore, tree, garden and fruit tree. The metaphors used reveal that the Century of Türkiye Education Model process is seen as a natural ecosystem. These metaphors reflect a deep perception that education is an organic process.

13 metaphors formed the category of “guidance and direction setting”. The prominent metaphors in this category are polar star, compass, torch and dough. These metaphors show that the Century of Türkiye Education Model is positioned as a direction-setting, guiding and transformative structure in the field of education. It is understood that the model has a holistic and directive effect on the actors, processes and policies within the education system.

11 metaphors were grouped under the “power and strategy category”. The prominent metaphors in this category are liberation struggle, armor, shield and fortress. The school administrators’ likening of the Century of Türkiye Education Model to a liberation struggle, armor, shield and fortress reflects an awareness that the gains obtained through education are as important as the gains obtained through war; this situation is also considered as a metaphorical reflection of the expression “the pen is sharper than the sword”.

10 metaphors were grouped under the “human values and development category”. The prominent metaphors in this category are innovation, moral values, forgotten values, revitalization and human development. These metaphors show that school administrators perceive the Century of Türkiye Education Model as a human-oriented, value-based structure that is open to transformation processes. Five metaphors were grouped under the “life category”. The prominent metaphors in this category are doctor, medicine, diagnosis, treatment and vaccine. In this category, school administrators’ association of these metaphors with the Century of Türkiye Education Model may be due to the fact that they see these metaphors as tools to create healthy individuals and society and a strong country.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The metaphors that emerged in the study provide a rich insight into how participants interpret the Century of Türkiye Education Model. Metaphors such as rebirth, family, mother, soul, heart, generation, living, life, and future were used in the human category. This finding shows that school administrators evaluate the Century of Türkiye Education Model not only as a teaching programme but also as a nourishing, protective and vital element at the centre of the education system. In the studies by Saban (2008) and Cerit (2008), the concepts of teacher and school were expressed with similar metaphors such as mother and family. In this study, however, similar metaphors are used directly for the Century of Türkiye Education Model.

In the nature/forest category, metaphors such as sapling, bamboo, plane tree, tree, garden, and fruit tree stand out. In particular, the sapling metaphor reflects the perception that the Century of Türkiye Education Model is still in its early stages of development but has the potential to become a strong and lasting structure when the right conditions are provided.

In the guidance and direction-setting category, metaphors such as the North Star, compass, torch, and dough stand out. Participants defined the Century of Türkiye Education Model as a structure that guides and directs teachers and students and makes processes meaningful. In particular, the expressions 'compass' and 'charting a course' reinforce the perception that the model plays a directional role in teaching processes. These findings are consistent with the study by Berk and Özer (2024), which revealed that teachers evaluate the Century of Türkiye Education Model as a reform movement that provides direction and vision.

In the power and strategy category, metaphors such as liberation struggle, armour, shield, castle, and power stand out. Participants evaluated the Century of Türkiye Education Model not only as a model that provides academic success but also as a structure that increases social resistance and preserves cultural values. These metaphors show that the Century of Türkiye Education Model is positioned as a kind of solution and restructuring tool against structural problems in the current education system.

In the category of human values and development, metaphors such as innovation, moral values, forgotten values, revival, and human development

are used. Participants perceive the Century of Türkiye Education Model as a structure that aims to nurture the ideal human being not only through academic achievement but also through values education.

Metaphors such as doctor, medicine, diagnosis, treatment, and vaccine used in the life category show that the Century of Türkiye Education Model is perceived as a healing, protective, and preventive system. The doctor and vaccine metaphors reflect that the Century of Türkiye Education Model is positioned as a mechanism that produces solutions to social problems and protects individuals from future threats. These results are similar to previous research findings. Sezer and Karadeniz (2018) likened the education system to a treatment centre that produces solutions to social ills. Similarly, according to the Ministry of National Education (2018), healthy individuals have higher levels of learning and productivity skills. These results reinforce the relationship between education and health. The expression of the Century of Türkiye Education Model through health-based metaphors shows that the individual is considered as a whole, including their physical, mental, emotional, social, and spiritual aspects.

In this context, it can be suggested to organize activity-based workshops for teachers in order to implement the the Century of Türkiye Education Model more effectively in the education system. In addition, the missing or poorly understood aspects of the implementation can be updated in line with teacher feedback.

Yazar Katkıları: Makaleye yazarların katkısı eşittir.

Çıkar Çatışması: Makalede yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırmanın etik onayı Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 03.02.2025 tarih 02/18 numaralı karar ile alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekâ kullanmamıştır.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Cumhuriyet Dönemi eğitim programlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Bir meta sentez çalışması. *Uluslararası Dilsel Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 9-21. <https://doi.org/10.34137/jilses.1630966>
- Akgün, E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk ve okul öncesi öğretmeni kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1652-1672.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, (99), 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Anam, S., Degeng, I. N. S., Murtadho, N., & Kuswandi, D. (2019). The moral education and internalization of humanitarian values in Pesantren: A case study from Indonesia. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(4), 815–834. <https://doi.org/10.17478/jegys.574186>
- Baz, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında incelenmesi. *Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi*, 5, 106-123. <https://doi.org/10.29329/jeps.2024.1105.2>.
- Berk, Ş. (2025). Yusuf Has Hacib ve maarif anlayışı. B. Akpınar, B. Oral & B. Özer (Ed.ler), *Maarif düşüncemizin kuramsal temelleri* içinde (s. 179-211). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Berk, Ş., & Özer, B. (2024). TYMM öğretim programlarına ilişkin nitel bir değerlendirme. *Journal of History School*, 3241-3256. <https://doi.org/10.29228/joh.78177>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. (2017). *Nitel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam Yayıncılık.
- Çetinkaya, S., & Eskici, M. (2018). Öğretmenlerin öğretmeye yönelik metafor algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 253-271. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.147.14>
- Dent-Read, C. H., & Szokolozsky, A. (1993). *Where do metaphors come from?* *Metaphor and Symbolic Activity*, 8(3), 227–242. https://doi.org/10.1207/s15327868msa0803_4
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. John Wiley & Sons.
- Global Partnership for Education. (2020). *21st century skills: What potential role for the Global Partnership for Education? A landscape review*. GPE. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2020-01-GPE-21st-century-skills.pdf>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Kuru, O., & Orçan, B. (2023). Sınıf öğretmenlerinin köy öğretmeni kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 808-820. <https://doi.org/https://doi.org/10.33437/ksusb.1329840>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.

- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522–526. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Ortaöğretim sağlık bilgisi ve trafik kültürü dersi öğretim programı*. MEB
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *TYMM öğretim programları ortak metni*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024b). *İstihdam için mesleki eğitim programı*. <https://imep.org/>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *TYMM erdem değer eylem kılavuzu*. MEB. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi>.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024d). *Yenilikçi sınıf öğretmenler ve okul yöneticileri için kılavuzu*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024e). *Beceriler çerçevesi kılavuzu*. MEB. <https://tymm.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024f). *Program liderliği kılavuzu*. MEB. <https://tymm.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024g). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/>
- Morgan G. (1980). *Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory*. *Administrative Science Quarterly*, 25(4), 605–622. <https://doi.org/10.2307/2392283>
- OECD. (2019). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Özekinci, B., & Lala, Ö. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin değerler eğitimi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 245-269. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s11m>
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). SAGE Publications.

- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Sezer, C., & Karadeniz, G. (2018). Hastane olgusuna atfedilen metaforlar ve açık anlamları üzerinden sağlık hizmetleri algısının belirlenmesi ve analizi. *Reforma*, 4(80), 45-58. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/721634>
- Şimşek, A. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioural research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Uludağ Kırçıl, R. & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-23. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

21. Yüzyılın Sesi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerisinin Yeni Yol Haritası

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehtap ÖZDEN¹, Funda ÖRGE YAŞAR²

1 Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mehtapgunes@comu.edu.tr.
OCRID: 0000-0003-0385-5744

2 Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, fundaorge@comu.edu.tr.
OCRID: 0000-0002-8207-9685

Gönderilme Tarihi: 15.05.2025 Kabul Tarihi: 03.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1700258

Atıf: “Özden, M., & Örgen Yaşar, F. (2025). 21. yüzyılın sesi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma becerisinin yeni yol haritası. *Millî Eğitim*, 54(1), 1401-1432. DOI: 10.37669/milliegitim.1700258”

Öz

Çalışmada, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisinin ele alınışı incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseni ile yapılan çalışmada, öğretim programı içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik, nitel araştırmalara yönelik önerilen ilkelere dayalı olarak sağlanmıştır. Bulgular, konuşma becerisinin yalnızca dil ile ilgili bir yeterlilik değil; aynı zamanda programda bilişsel, sosyal-duygusal ve kültürel gelişim aracı olarak yapılandırılmış bir iletişim şekli olduğunu göstermektedir. Konuşma becerisinin programda sözlü üretim ve etkileşim olmak üzere iki temel başlıkta ele alındığı görülmektedir. Ayrıca program; uygulama esasları, ölçme-değerlendirme ve farklılaştırma ilkeleriyle bütünsel bir yaklaşım sergilemektedir. Bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin konuşma süreciyle bütünleştirilmesi, üretim atölyeleri ile desteklenerek sınıf seviyelerine uygun temalarla yapılandırılması ile öğrencilerin yaratıcı ve etkili konuşmacılar olarak yetiştirmeleri programda hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı, konuşma becerisi, Türkçe eğitimi

Speaking Skills in the Türkiye Century Education Model: A New Pathway in the Middle School Turkish Curriculum

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study examines how the skill of speaking is addressed in the 2024 Turkish Language Curriculum for Middle Schools, developed within the scope of the Century of Türkiye Education Model. Employing the document analysis design, a qualitative research method, the curriculum was evaluated through content analysis. Validity and reliability were ensured based on principles recommended for qualitative research. The findings indicate that speaking is not merely considered a linguistic competence, but rather a structured form of communication that serves cognitive, socio-emotional, and cultural development goals within the program. It is observed that the speaking skill is approached under two main dimensions: oral production and oral interaction. Furthermore, the program presents a holistic framework through its application principles, assessment strategies, and differentiation practices. By integrating cognitive and metacognitive strategies into the speaking process, supporting it through production workshops, and structuring it according to grade-level themes, the program aims to cultivate creative and effective speakers.

Keywords: *the Century of Türkiye Education Model, 2024 secondary school Turkish curriculum, speaking skill, Turkish language education*

Giriş

Eğitim, çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlayan sistematik bir süreçtir. Her toplum sürdürülebilirliği için devlet eliyle belirlenen uzun vadeli hedefler doğrultusunda yetişmiş bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu doğrultuda, formel eğitim aracılığıyla geleceğin insan kaynağına yönelik programlar geliştirilmekte ve bu programlar, geçmişten elde edilen deneyimler ile günümüz araştırma ve geliştirme faaliyetleri doğrultusunda şekillendirilmektedir. Çok sayıda paydaşın katılımıyla ve çeşitli değişkenler göz önünde bulundurularak yürütülen program geliştirme süreçleri, gelecekte ihtiyaç duyulacak nitelikli bireylerin yetiştirilmesine yönelik öngörüler içermektedir.

Cumhuriyet'in ilanından bu yana çeşitli öğretim programları hazırlanmıştır. Türkçe eğitiminin amaçları ve uygulamalarında farklılaşmalara yol açan ilkökul programları arasında 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981 ve 2005 programları (Melanlıoğlu, 2008); ortaokul programları arasında 1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949, 1962, 1981 ve 2006 programları (Temizyürek & Balcı, 2021) öne çıkmaktadır. 2005'te değiştirilen ve 2006'da yenilenen öğretim programı ile esasici eğitim felsefesinden uzaklaşılarak ilerlemecilik felsefesi

benimsenmiştir. Bu doğrultuda, davranışçı yaklaşım terk edilerek yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmıştır. Böylece öğrencinin yalnızca etki-tepki ilişkisine dayalı bir öğrenme sürecine tabi olduğu anlayışından vazgeçilerek bilişsel becerilerin geliştirilmesi ve üstbilişsel süreçlerin yapılandırılması esas alınmıştır (Güneş, 2025). Türkçe Dersi Öğretim Programları tarihi süreç boyunca çeşitli yenileme ve düzeltmelerden geçmiş; 2006, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında güncellenmiş (Özden & Yaşar, 2021), son olarak da 2024'te Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yeni bir öğretim programı uygulanmaya başlanmıştır.

Türkiye’de eğitim sisteminde zaman içinde çeşitli öğretim programları uygulanmış ve her bir program, dönemin eğitim politikaları, pedagojik yaklaşımları ve toplumsal ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nden önce kullanılan öğretim programları da eğitimde belirlenen hedefler, içerik, yöntem ve değerlendirme süreçleri açısından farklı dönemlerde çeşitli güncellemelere tabi tutulmuştur. Bu bağlamda önceki programların etkililiğini, uygulanabilirliğini ve öğrenci başarılarına olan etkisini inceleyen çalışmalar, yeni programların oluşturulmasında önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öncesinde yürürlükte olan öğretim programlarına dair çeşitli akademik araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda geçmişten günümüze öğretim programlarının gelişim süreci ve temel özellikleri üzerinde durulmuştur. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Karadağ (2012), 2006 öğretim programını anlama becerileri açısından eleştirel bir bakış açısıyla incelemiş; Güzel ve Karadağ (2013), anlatma becerileri bağlamında eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutmuş; Durukan (2013) kazanımlar, öğretmen görüşleri doğrultusunda çözümlemiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (2015) yönelik çalışmalarda daha çok karşılaştırmalı yaklaşımlar öne çıkmaktadır. Bu bağlamda programın 2006 programı ile (Bayburtlu, 2015), 2009 programı ile (Altunkeser & Coşkun, 2017) ve 2017 programı ile (Aydın, 2017) karşılaştırıldığı araştırmalar dikkat çekmektedir. Ayrıca programın yapısı ve kullanımına yönelik değerlendirmeler içeren çalışmalar da mevcuttur (İşeri & Baştuğ, 2016). Bunun yanı sıra, 2015 programının bağımsız olarak farklı açılardan ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır (Alver & Sancak, 2016; Çalışkan, 2016). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na yönelik araştırmalarda ise programın dil becerileri açısından incelendiği (Aktaş, 2021), okuryazarlık çerçevesinde değerlendirildiği (Direkci vd., 2020; Koparan, 2022) ve öğretmen görüşlerinin alındığı (Deniz & İzci, 2025) çalışmalar öne çıkmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne (2024)

yönelik çalışmalarda programın okuryazarlık becerileri açısından incelendiği (Banaz, 2024), üstbilişsel stratejiler bakımından değerlendirildiği (Can & Kardaş, 2024) ve karşılaştırmalı olarak ele alındığı (Kaya & Aydın, 2024; Memiş & Kalyoncu, 2024) tespit edilmiştir.

Öğretim programlarının temel işlevi yalnızca bilişsel becerilerin kazandırılmasıyla sınırlı değildir. Eğitimin temel hedefi olan “insan yetiştirme” sürecinin, kültürel aktarım çerçevesinde şekillendiği ve beceri kazandırmanın bu sürecin bir aracı olduğu söylenebilir. Özellikle ana dili eğitimi kapsamında değerlendirilen Türkçe dersinin en önemli işlevlerinden birinin kültürel aktarım olduğu düşünülmektedir. Kültür aktarımını eğitimin öncelikli amacı olarak gören eğitim bilimciler ise eğitimin toplumsal kültürü yeni kuşaklara aktarma, temel değerleri koruma, ortak bir kültürel bilinç oluşturma ve okulun bu aktarım sürecinin en önemli kurumsal aracı olduğu yönünde ortak görüşlere sahiptir (Gutek, 2021; Ornstein & Hunkins, 2018; Sönmez, 2023). Bu doğrultuda, öğretim programlarının öncelikle bilimsel bir rol üstlendiği, bilinçli hedeflerin akademik disiplinler aracılığıyla kazandırıldığı ve okulların bireysel ve toplumsal eksiklikleri gidermeye yönelik bir işleve sahip olduğu ifade edilmektedir (Pratt, 1994). Bu bağlamda, 2024 yılında uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarının temel yaklaşımına göre eğitim, herkesin yaşam boyu erişiminin güvence altına alındığı temel bir hak olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca eğitim alma ve öğrenme süreci, toplumun güvenli ve refah içinde gelişimini destekleyen, birlik ve beraberliği güçlendiren ve Türkiye Cumhuriyeti'nin dinamik vizyonu doğrultusunda sürdürülebilirliğini sağlayan bir ödev olarak ele alınmaktadır (MEB, 2024).

Bu yaklaşım doğrultusunda, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın birey yetiştirmeyi merkezine aldığı görülmekte ve kazandırılacak özelliklerin “yetkin ve erdemli insan” profili olduğu vurgulanmaktadır. Yetkin ve erdemli insan “ahlaklı, bilge, cesaretli, iradeli, zarif düşünceli, merhametli, sağlıklı, sorgulayıcı, üretken ve vatansever” bir öğrenci profilini ifade etmektedir. Ayrıca bu programda Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde “saygı, sorumluluk ve adalet” gibi duyguları taşıyan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda bireylerin oluşturacağı toplumda, “içsel ahenge sahip huzurlu insan, çevre dostu yaşantıların olduğu yaşanabilir bir çevre ile millî ve manevî değerlerin yaşandığı huzurlu aile ve huzur toplumu” kavramlarının hâkim olduğu bir gelecek tasarlanmaktadır (MEB, 2024). Türkiye

Yüzyılı Maarif Modeli ve bu modele bağlı olarak geliştirilmiş öğretim programının kültür aktarımı amacı çerçevesinde, toplumu uzun vadede geliştirmeye yönelik somut hedeflere sahip olduğu söylenebilir. Bireyde oluşturulmak istenen niteliklerin, dilsel yeterliliklerle ilgili olduğundan yola çıkarak değer aktarımı ve kimlik inşasının, büyük ölçüde bireyin dili anlama ve etkili kullanma becerisine bağlı olduğu söylenebilir. Dil becerileri, insanın dış dünyayla kurduğu iletişimin temel aracıdır. Ana dili eğitimi, bireylerin dünyayı anlaması ve kendilerini ifade etmeleri için dil becerilerinde yetkinlik kazandırma sürecidir. Konuşma becerisi, en çok kullanılan dil becerisidir. Konuşma becerisi, bireylerin günlük yaşamda en sık kullandığı iletişim aracıdır çünkü düşünceleri anında ve doğrudan ifade etme imkânı sunar. Sosyal etkileşimlerde, ihtiyaç bildirimlerinde ve duyguların aktarımında hızlı ve etkili bir yol sağlar. Ayrıca yüz yüze ya da sözlü iletişim ortamlarının yaygınlığı, konuşma becerisini diğer dil becerilerine göre daha fazla kullanılır hâle getirir. 21. yüzyılda dijital teknolojilerin etkisiyle konuşma becerisi yalnızca yüz yüze ortamlarda değil, çok katmanlı ve çok kanallı iletişim ortamlarında da işlevsellik kazanmış; dilsel bir yeterlik olmaktan çıkarak bilişsel, sosyal, duygusal ve kültürel gelişimin de temel bir bileşeni hâline gelmiştir. Bu dönüşüm, 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na da yansımış ve konuşma becerisi daha kapsamlı bir şekilde yeniden tanımlanmıştır. Ancak programın konuşma boyutuna ilişkin akademik çalışmaların hâlen sınırlı olduğu görülmektedir. Aydın (2025) çalışmasında, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki konuşma becerisinin dijitalleşme, medya ve teknoloji bağlamında ele alınışını incelemiş ve dijital konuşma pratiklerinin kazanımlara sınırlı ve parçalı biçimde yansıdığını ortaya koymuştur. Yıldırım (2025), programı konuşma becerisine yönelik öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri ve ölçme-değerlendirme araçları açısından ayrıntılı biçimde analiz etmiş; strateji, yöntem ve tekniklerin yüzeysel düzeyde ele alındığını belirtmiştir. Bu çalışma ise söz konusu öğretim programında konuşma becerisinin bütüncül bir yapıda nasıl kurgulandığını; bilişsel, sosyal-duygusal ve kültürel gelişim boyutlarıyla nasıl ilişkilendirildiğini; sözlü üretim ve etkileşim başlıkları, strateji bütünleşmesi, uygulama esasları ve ölçme-değerlendirme ilkeleriyle nasıl yapılandırıldığını sistematik biçimde ortaya koyarak önceki araştırmalarda sınırlı kalan pedagojik derinlik ve bütüncül yaklaşım eksikliğini gidermeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın araştırma sorusu “2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim

Programı'nda konuşma becerisi nasıl ele alınmaktadır?" şeklindedir. Çalışmanın alt problemleri ise:

- Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisinin öğretimine ilişkin uygulama esasları nelerdir?
- Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisi tema ve öğrenme çıktıları açısından nasıl ele alınmıştır?
- Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisi sınıf düzeylerine göre ve temalara göre nasıl dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı ve görsel materyallerin sistematik olarak incelenmesine dayanan bir veri toplama ve çözümleme sürecidir (Bowen, 2009). Doküman analizi, dokümanları incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntem olarak anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış geliştirmek ve ampirik bilgi oluşturmak için verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını gerektirir (Corbin & Strauss, 2008). Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanmış 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenerek çözümlenmiş, konuşma becerisiyle ilgili barındırdığı içerikler belirlenip elde edilen verilerle sonuca ulaşılmıştır. Doküman analizi, özellikle politika belgeleri, öğretim programları ve resmî dokümanların yapısını, amaçlarını ve pedagojik yönelimlerini değerlendirmek amacıyla tercih edilen etkili bir yöntemdir (Prior, 2003). Çalışmada kullanılan belge, kamuya açık ve yürürlükte olan resmî bir program metni olduğundan, veri toplama aşamasında etik bir engel bulunmamaktadır.

Araştırma Materyali

Araştırma materyali olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır. İnceleme, T.C. Millî Eğitim Bakanlığının resmî internet sitesinde yer alan elektronik metin üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ayrıca program içeriğinde yapılan yönlendirmeler doğrultusunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yayımlanan "Programlar Arası Bileşenler" ve "Beceriler Çerçevesi" belgelerinden de açıklayıcı destekleyici bilgiler alınarak çözümleme derinleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler, doküman analizi yöntemiyle toplanmıştır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, konuşma becerisini içeren ifadeler bakımından incelenmiş ve çözümlenmiştir. Bire bir alıntılar, örnek ifade olarak kullanılmış; programdaki ifadelerin tamamı ise özetlenerek yorumlanmıştır. Bu yöntemle, öğretim programının konuşma becerisine bakışı, kullanılan konuşma yaklaşımı/ yaklaşımları, eğitim öğretim sürecinde yapılacak uygulamalar, konuşma becerisine ilişkin öğrenme çıktıları ve açıklamalar ele alınarak, programın bu beceriyi nasıl ele aldığı anlaşılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, metinlerdeki anlamlı örüntüleri belirlemek, bu örüntülerden temalar oluşturmak ve verileri sistematik bir biçimde yorumlamak amacıyla başvurulmuş temel analiz yöntemidir (Miles vd., 2014). Önce araştırmacılar tarafından 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, konuşma becerisiyle ilgili içerikler açısından dikkatlice taranmış ve konuşma becerisine ilişkin bütün ifadeler okunmuş ve analiz edilmiştir. Daha sonra veriler anlam birimlerine ayrılarak açık kodlama sürecine tabi tutulmuştur. Elde edilen kodlar, konuşma becerisinin öğretimine ilişkin uygulama esasları, strateji ve yöntemler, üretim atölyeleri, tematik yapı, ölçme ve değerlendirme, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ve metin seçim esasları gibi başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Üçüncü aşamada, kodlar ve temalar tablo hâline getirilerek yapılandırılmış, öğretim programındaki ifadelerin hangi temaya hizmet ettiği analiz edilmiştir. Bu yapılandırma sayesinde konuşma becerisiyle ilgili programın genel yaklaşımı, öğretim süreci ve kazanım hedefleri açık biçimde ortaya konulmuştur. Son olarak analiz edilen veriler yorumlayıcı bir yaklaşımla ele alınmış ve her tema kapsamındaki bulgular detaylandırılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışmanın geçerlilik ve güvenirliliğinin sağlanmasında nitel araştırmalar için önerilen geçerlilik ve güvenirlilik ilkelerinden faydalanılmıştır (Ravitch & Carl, 2019). Veri çeşitliliği, doğrudan alıntılarının kullanımı ve uzman

görüşleriyle doğrulama gibi yöntemlere başvurulmuştur (Creswell & Poth, 2018). Bu bağlamda veri analizi sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla, kodlama ve tema oluşturma süreci iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yürütülmüş; elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak uzlaşma sağlanmıştır. Kodlar ve temalar, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü [Güvenilirlik = Uzlaş / (Uzlaş + Uzlaşmazlık)] ile değerlendirildiğinde %80'in üzerinde bir uyum elde edilmiştir. Bu durum, analiz sürecinin yüksek düzeyde tutarlılıkla gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Bulgular

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerisinin Öğretimine İlişkin Uygulama Esaslarına Ait Bulgular

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Esaslarda Konuşma Eğitimi

Programda konuşma becerisi uygulama esasları ile ilgili olarak öğrencinin dili bilinçli, özgün ve etkili bir şekilde kullanabilmesi için düzenleme yapıldığı görülmektedir.

Tablo 1

Konuşma Becerisine İlişkin Uygulama Esasları

Sınıflandırma	Açıklama
Tanımlama ve Süreç Takibi	Öğrencinin konuşma becerisine hazırbulunuşluğu eğitim öğretim yılının başında tanımlama ölçümleri aracılığıyla belirlenerek yıl boyu izlenir.
Konuşma Kusurlarının Tespiti ve Akıcı Konuşma Öğretim Süreci	Öğrencilerin var olan fiziksel, zihinsel ve psikolojik konuşma kusurları tespit edilerek takip planı hazırlanır. Öğrencinin ve öğretmenin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda konuşma öncesi, sırası ve sonrası süreçlerini uygulaması sağlanır.
Süreç Odaklı Değerlendirme	Konuşma etkinliklerinin değerlendirilmesi sürecinde öğretmenden nesnel değerlendirmeler yapması beklenir.
Sözlü Üretim ve Sözlü Etkileşim Ayrımı	Öğrencinin konuşma becerisine yönelik öğrenme çıktıları iki kategoriye ayrılarak değerlendirilmiş ancak bu iki işleyişin birlikte de işe koşulması gerektiği durumların olması gerektiği belirtilmiştir.

Sınıflandırma	Açıklama
Ön Koşul İlişkileri ve Kademeli Gelişim	Öğrenme çıktılarının diğer bazı öğrenme çıktılarına ön koşul olduğu (örneğin plan yapmadan sunum yapılamaması) ve öğretimin bu ön koşullar dikkate alınarak yapılması gerektiği vurgulanmıştır.
Yöntem ve Modelleme Desteği	Öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini gerektiren yorumlama, değerlendirme, eleştirmede destek sağlanması gerektiği ifade edilmiştir.
Dijital ve Yüz Yüze Ortamlar	21. yüzyıl konuşma ortamlarının değişimini ve yenilerinin eklenmesini gerektirmektedir. Bu sebeple etkinliklerin yüz yüze ve dijital ortamlarda gerçekleştirilmesi tavsiye edilmektedir.

Kaynak: (MEB, 2024, s. 8).

Konuşma becerisine ilişkin uygulama esaslarının tanılama, izleme, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluştuğu ve böylelikle öğretim sürecinin bütün aşamalarını kapsadığını söylemek mümkündür. Ayrıca program sosyal-duygusal gelişimi de destekleyerek iletişim becerilerine odaklanmakta bilgi kazandırmanın yanında kültürel ve toplumsal gelişime de hizmet etmektedir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Strateji ve Yöntem Öğretimi Uygulama Esasları

Programda dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kazandırılması aşamasında öğrenciye bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin birlikte kazandırılması amaçlanmıştır. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi konuşma becerisinde de bağımsız, etkili ve eleştirel düşünebilen konuşmacılar yetiştirmek için program yapılandırılmıştır.

Tablo 2*Konuşma Becerisine İlişkin Strateji ve Yöntemlerin Programa Yansıması*

Boyut	Açıklama	Konuşma Becerisine Yansıması
Bilişsel Stratejiler	Bu boyut, öğrencinin bilgiyi anlamlandırma ve yapılandırma becerilerini içerir.	Plan yapma, düşünceleri yapılandırma, konuşma sırasında vurgu ve tonlamaya dikkat etme bilişsel stratejilerin kullanıldığının göstergesidir.
Üst Bilişsel Stratejiler	Bu boyut, öğrencinin konuşma sürecini izleme, denetleme ve değerlendirme becerilerini içerir.	Kendini izleme, gerekli duraklamaları yapma ve duruma göre düzeltmeler yaparak yeniden ifade etme üstbilişsel stratejilerinin kullanıldığının göstergesidir.

Kaynak: (MEB, 2024, s. 9-15).

Konuşma becerisi, programda sözlü üretim ve sözlü etkileşim şeklinde iki temel başlıkta toplanmıştır. Konuşma ürününe göre kullanılacak yöntem ve tekniklerin özelleştirilmesi söz konusudur ve strateji ve yöntemler konuşma süreciyle doğrudan ilişkilendirilmiştir. Konuşma süreci yani planlama, yürütme ve değerlendirme bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin kullanılmasını gerektirmektedir.

Tablo 3*Programda Konuşma Becerisi ve Yöntem/Tekniklerin Sınıflara Göre Dağılımı*

Yöntem/Teknik	Sınıflar			
	5	6	7	8
Katılımlı konuşma	X	X	X	X
Empati kurma	X	X	X	X
Güdümlü konuşma	X	X	X	X
Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma	X	X	X	X
Serbest konuşma	X	X	X	X
Yaratıcı konuşma	X	X	X	X
Hafızada tutma	X	X	X	X
Tartışma		X	X	X
İkna etme			X	X
Eleştirel konuşma				X

Kaynak: (MEB, 2024,s. 75).

Tablo 6, konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılacak yöntem ve teknikleri sınıf düzeylerine göre yansıtmaktadır. Yöntem ve teknikler bütün sınıflarda benzer şekilde kullanılmakta ancak üst sınıflarda ikna etme, eleştirel konuşma vb. daha üst düzey beceriler gerektiren teknikler devreye girmektedir. Bu dağılım 5. sınıfta temel becerilerin kazandırılmasının hedeflendiğini, 7 ve 8. sınıflarda ise tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntemler kullanılarak öğrencilerin düşünme, değerlendirme ve savunma becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığını göstermektedir. Programdan elde edilen bulgular, konuşma becerisinin sadece dilsel değil, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimi de desteklediğini göstermektedir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Üretim Atölyeleri Uygulama Esasları

Programda konuşma becerisine yönelik esaslar 23 madde hâlinde yer almaktadır. Konuşma becerisiyle öğrencinin kendisini etkili, yaratıcı ve doğru biçimde ifade etmesini sağlamak amacıyla atölye çalışmalarında aşağıdaki tabloda yer alan hususlar bulunmaktadır.

Tablo 4

Konuşma Becerisine İlişkin Üretim Atölyelerinin Programa Yansıması

Konuşma Becerisine Yönelik Madde	Konuşma Becerisine Yönelik Açıklama
1	Atölye çalışmalarında metin türü konuşma becerisine uygun seçilir.
3	Üretilecek ürün türü ile konuşma becerisi arasında uygunluk gözetilir (örneğin röportaj gibi).
4	Konuşma, her temanın sonunda atölye çalışması ile gerçekleştirilir.
5	Öğrenci seviyesine uygun yöntem ve tekniklerin (etkileşimli, serbest, ikna edici vb.) konuşma atölyelerinde kullanılmasına dikkat edilir.
7	Dijital içerik platformlarıyla da konuşma atölyeleri gerçekleştirilir.
11	Konuşma atölyeleri sınıf içinde, okul dışı ortamlarda ya da sanal ortamda uygulanabilir.

Konuşma Becerisine Yönelik Madde	Konuşma Becerisine Yönelik Açıklama
12	Konuşma ürününün niteliğine göre bireysel ya da grup çalışmasına karar verilir.
13	Atölye süreci planlama, üretim ve değerlendirme olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir.
14	Süreç; dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi ve gözlem formu ile değerlendirilir.
20	Konuşma atölyelerinde ortaya çıkan ürünler öğrenci ürün seçki dosyasında yer alabilir.
21	Türleri temsil eden örnek metinler sınıfta incelenerek öğrencilerin bu türde sözlü ürünler vermesi sağlanır.
22	Rol kartları, doğaçlama, dramatizasyon gibi eylem temelli tekniklerle konuşma becerisi desteklenir.
23	Konuşma ürünlerinde telif hakkı, kişisel veri güvenliği ve toplumsal duyarlılık gözetilir.

Kaynak: (MEB, 2024, s. 16-17).

Üretim atölyeleri uygulama esaslarında konuşma becerisine yönelik 13 madde yer almaktadır. Öğrencilerin konuşma becerisine yönelik bu esaslar aracılığıyla iletişim yeteneklerini geliştirme, düşüncelerini sözlü olarak ifade edebilme ve yaratıcı dil kullanımını teşvik etme gibi amaçlar gözetilmiştir. Programın; şiir, türkü, masal, slogan, öykü, röportaj/ mülakat, münazara, anı, söyleşi vb. metin türleri aracılığıyla konuşma becerisi açısından uygulanabilir, yenilikçi ve katılımcı konuşma etkinlikleriyle üretim atölyesi çalışmaları öngördüğü söylenebilir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Temalara İlişkin Açıklamalar ve Konuşma Becerisi

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisi, temalar aracılığıyla sınıf seviyelerine uygun şekilde kurgulanmış ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak yapılandırılmıştır. 5. sınıfta oyunlar, duygular, sağlık vb. daha somut ve öğrencinin günlük yaşantısıyla doğrudan ilişkili temalar öne çıkarken 8. sınıfa gelindiğinde akademik düşünce, sanat ve estetik gibi daha soyut ve çok katmanlı konular ele alınarak konuşma becerisi bilişsel düzeyde derinleştirilmiştir.

Tablo 5*Programda Konuşma Becerisi ve Metin Yapılarının Temalara Göre Dağılımı*

	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1. Tema	Serbest konuşma	Bilgilendirici anlatım	Sebep-sonuç anlatıları, ikna edici anlatı	İşlenen metin yapılarının tekrarı
2. Tema	Olaya dayalı anlatım, betimleyici anlatım	Bilgilendirici anlatım	Sebep-sonuç anlatımı	İşlenen metin yapılarının tekrarı
3. Tema	Olaya dayalı anlatım, betimleyici anlatım	İşlenen metin yapılarının tekrarı	İşlenen metin yapılarının tekrarı	İşlenen metin yapılarının tekrarı
4. Tema	Tanıtma	Karşılaştırma/zıtlık anlatımı	Tartışmacı anlatı, problem-çözüm anlatımı	İşlenen metin yapılarının tekrarı
5. Tema	Tanıtma, Sıralı/kronolojik anlatım	Karşılaştırma/zıtlık anlatımı	Problem-çözüm anlatımı	İşlenen metin yapılarının tekrarı
6. Tema	İşlenen metin yapılarının tekrarı	İşlenen metin yapılarının tekrarı	İşlenen metin yapılarının tekrarı	İşlenen metin yapılarının tekrarı

Kaynak: (MEB, 2024).

Tablo 5, her sınıf seviyesinde konuşma becerisine yönelik metin yapılarını ortaya koymaktadır. 5. sınıfta serbest konuşma ve olaya dayalı anlatım gibi öznel anlatımlar öne çıkarken 6 ve 7. sınıfta bilgilendirici, karşılaştırmalı ve tartışmacı yapılar içeren metinler devreye girerek öğrenciler eleştirel ve analitik düşünmeye yönlendirilmektedir. 8. sınıfa gelindiğinde ise önceki sınıflarda öğrenilen metin yapılarına dönülerek tekrar yapılmakta ve kazanımlar pekiştirilmektedir. Bu durum geçmişte öğrenilenlerin pekiştirilmesi açısından olumlu bir stratejidir. Bu yapıyı sınıflar arası dikey bütünlüğü sağlayan bir düzenleme olarak görmek mümkündür.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerisi Açısından Metin Seçimine İlişkin Esaslar ve Metin Türleri

Programda konuşma becerisine yönelik metin seçimiyle ilgili esaslar yedi maddedir. Her bir madde, konuşma becerisinin gelişimini metin seçiminin nasıl desteklediğini göstermektedir.

Tablo 6

Programda Konuşma Becerisine Göre Metinlerin Seçimi

Madde	Konuşma Becerisine Göre Metin Seçimine Yönelik Açıklama
3	Programda metinlerin çocuğa görelilik ilkesi göz önüne alınarak yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Bu durum da öğrencinin yaşına, ilgi ve ihtiyaçlarına göre kendisini sözlü olarak ifade etmesini destekleyecektir.
4	Programda, metinlerin sınıf seviyesine uygun ve söz varlığını geliştirecek özellikte olması vurgulanmıştır. Bunlar da öğrencilerin konuşma becerisini geliştirecektir.
5	Programda seçilecek metinlerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak ve okur kimliği oluşturacak nitelikte olması beklenmektedir. Bu durum daha nitelikli okur ve daha nitelikli konuşmacı olmayı sağlayacaktır.
6	Programda Türk ve dünya edebiyatından edebî ve kültürel değer taşıyan metinlerin seçilmesi vurgulanmıştır. Böylelikle öğrenciler bu metinler aracılığıyla estetik zevk ve etkili konuşma becerisi kazanacaktır.
16	Programda metinlerin dil ve estetik zevk oluşturmaları; duygu, düşünce, bilgi ve hayal dünyasını zenginleştirmesi beklenmektedir. Bu durum da öğrencide konuşma içeriğinin zengin olmasını sağlayacaktır.
17	Programda biyografi metinlerinin yer alması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilere bu tür metinler konuşmalarında ilham olacaktır.
24	Programda ülkemizi başarıyla temsil eden ilham verici metinlere yer verilmesi öğrencilerin ufku geniş ve ikna edici konuşmalar yapmasını sağlayacaktır.

Kaynak: (MEB, 2024).

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Konuşma Becerisi Açısından Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Esaslar

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, konuşma becerisini yalnızca iletişimsel bir yeterlilik değil, aynı zamanda sosyal-duygusal gelişim, düşünsel derinlik ve kültürel aktarım aracı olarak da konumlandırmaktadır. Bu bağlamda konuşma becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamaları, geleneksel not odaklı yaklaşımların ötesine geçerek sürece dayalı, çok boyutlu ve gelişim odaklı bir anlayışla yapılandırılmıştır.

Programda konuşma becerisi; “sözlü üretim” ve “sözlü etkileşim” olmak üzere iki ana başlıkta ele alınmış, değerlendirme süreçlerinde her iki boyutun da ayrı ayrı izlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Özellikle konuşma sürecinin öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamadan oluştuğu belirtilmiş; bu aşamaların her biri için öğrencinin performansının değerlendirilmesi esas alınmıştır. Bu durum, konuşma becerisinin yalnızca sonuç ürün (örneğin bir konuşma metni ya da sunum) değil, aynı zamanda süreç becerisi olarak da izlenmesini zorunlu kılmıştır.

Programda, konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde tanılama, süreç izleme ve biçimlendirici değerlendirme ilkelerine yer verilmiştir. Eğitim öğretim yılı başında yapılan tanılama ölçümleriyle öğrencinin mevcut konuşma yeterliliği belirlenmekte; yıl içinde gerçekleştirilen etkinlikler ile gelişimi izlenmekte; öğretmenler bu süreçte bireysel farklılıkları gözeterek gerekli yönlendirme ve destekleme çalışmalarını planlamaktadır. Öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin hazırladığı veya programda önerilen konuşma becerisi takip formları kullanılmakta; böylece değerlendirme yalnızca puan verme değil, aynı zamanda geri bildirim yoluyla öğrenmenin bir parçası hâline gelmektedir.

Konuşma etkinliklerinin değerlendirilmesinde ölçüt dayanaklı yaklaşımlar benimsenmiş; öğrencinin söylem planı yapabilme, akıcılık, beden dili kullanımı, içerik bütünlüğü, dinleyiciyle etkileşim gibi unsurların göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Bu bağlamda dereceli puanlama anahtarları (rubrikler) kullanılarak öğrencilerin farklı düzeylerdeki performansları nesnel biçimde değerlendirilmekte ve gelişim süreçleri daha sistemli biçimde izlenebilmektedir.

Sonuç olarak 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğrencinin gelişimini merkeze alan, sürece yayılmış, çok yönlü ve bireysel farkları dikkate alan çağdaş bir anlayışı yansıtmaktadır. Bu yönüyle program, Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin izlenmesine dair önemli bir paradigma değişimini temsil etmektedir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerisi Açısından Farklılaştırma Uygulamalarına İlişkin Esaslar

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında konuşma becerisine yönelik farklılaştırma uygulamalarının temel esasları öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını merkeze alarak konuşma becerilerinin gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır. Zenginleştirme, özellikle ileri düzeydeki öğrencilere yönelik olarak derinlemesine öğrenmeyi, özgünlük ve liderlik becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Buna karşılık destekleme, temel düzeyde yeterlilikleri kazandırmaya odaklanır ve öğrencilerin yapılandırılmış ortamlar ve araçlar eşliğinde konuşma becerilerini adım adım geliştirmelerine imkân tanır. Tablo 7'de iki uygulama türü karşılaştırmalı olarak sunulmuş ve öğretmenin her iki süreçte rehberlik rolünü üstlendiği tespit edilmiştir.

Tablo 7*Programda Konuşma Becerisi Açısından Farklılaştırma Uygulamaları*

Ölçütler	Zenginleştirme	Destekleme
Hedef Öğrenci Profili	İleri düzey, yetkin öğrenciler	Desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler
Amaç	Derinlemesine öğrenme, eleştirel ve yaratıcı düşünme	Temel yeterliklerin kazandırılması, anlamının desteklenmesi
Etkinlik Özellikleri	Karmaşık, özgün düşünce gerektiren etkinlikler	Basitleştirilmiş, yapılandırılmış etkinlikler
Kullanılan Araçlar	Dijital araçlar, projeler, özgün yorumlar	Görseller, kavram haritaları, sesli kitaplar, şemalar
Konuşma Becerisine Yönelik Uygulamalar	Özgün üslup kazandırma, eleştirel değerlendirme, liderlik	Soru-cevap, drama, görsellerle destekleme
Öğretmenin Rolü	Rehber, kolaylaştırıcı, öğrenme ortamı tasarımcısı	Model olma, birebir rehberlik
Beklenen Ürün	Özgün yazılı/sözlü metinler, projeler	Yapılandırılmış cevaplar, anlatım çalışmaları

*Kaynak: (MEB, 2024).***Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerisi ve Tema/Öğrenme Çıktılarına Yönelik Bulgular****Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle Öğrenme Çıktıları Açısından Karşılaştırılması**

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisinin diğer dil becerileri (dinleme, okuma, yazma ve dil bilgisi) ile öğrenme çıktıları açısından nicel olarak değerlendirilmesine ilişkin becerilerin sınıf seviyesine göre dağılımını Tablo 8 göstermektedir.

Tablo 8*Programda Dil Becerilerine Göre Öğrenme Çıktılarının Dağılımı*

Dil Becerisi	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Dinleme	25	25	27	27	104
Konuşma	26	26	26	26	104
Okuma	27	27	28	28	110
Yazma	22	22	22	22	88
Dil Bilgisi	16	21	19	12	68
Toplam	116	121	122	115	474
Konuşma Becerisinin %'si	%22,41	%21,49	%21,31	%22,61	%100

Kaynak: (MEB, 2024).

Konuşma becerisi her sınıfta 26 öğrenme çıktısı ile sabit tutulmuştur. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisi çıktılarının 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde sayısal olarak eşit olması eğitsel açıdan ve programın hazırlanma vizyonu açısından bazı gerekçelere dayanmaktadır. Bu durum, yüzeysel bir tekrarla değil; aksine derinlemesine bir gelişim anlayışı ile açıklanabilir. Ayrıca süreç odaklı ve nitelik temelli gelişimin esas alınması, doğal gelişim ve sosyal ortamlarla bu becerideki gelişimin sağlanabileceği düşüncesi, programda sarmal öğretim yaklaşımdan yola çıkılmış olması ve konuşma becerisindeki öğrenme çıktısı sayısının sabit tutulmasıyla ölçme ve değerlendirme açısından kolaylık oluşabileceği düşüncesi de etkili olmuştur.

5-8. sınıflar arasındaki Türkçe dersi öğrenme çıktıları incelendiğinde, okuma ve dinleme becerilerinde sınıf düzeyine bağlı olarak artış görülmektedir. Okuma çıktıları 5-6. sınıfta 27 iken 7-8. sınıfta 28'e çıkmakta, metin derinliği ve strateji kullanımının arttığını göstermektedir. Dinleme çıktıları ise 25'ten 27'ye çıkarak anlama stratejilerinin geliştiğini işaret etmektedir. Yazma becerisi her sınıfta sabit (22 öğrenme çıktısı) tutulmuş, bu da yapılandırılmış ve kademeli bir öğretim sürecine işaret eder. Dil bilgisi çıktıları en düşük toplam sayıya (68) sahiptir ve inişli çıkışlıdır, bu durum dil bilgisinin araç olarak işlevsel kullanımın hedeflendiğini gösterir. Konuşma becerisi ise 104 öğrenme çıktısıyla dinleme ile eşit, okuma becerisinden biraz geride ama yazma ve dil bilgisine göre daha yüksektir. Konuşma becerisine her sınıfta eşit yer verilmesi, bu becerinin

iletişimsel ve sosyal gelişimde merkezî bir rol oynadığını ortaya koyar. Program, öğrencilerin dili aktif biçimde kullanmalarını hedeflemektedir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerisi Sınıf Düzeylerine ve Temalara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Temalarda Konuşma Becerisi

Programda yer alan temaların konuşma becerisi açısından değerlendirilmesi sonucunda, her temanın konuşma becerisi odaklı öğrenme çıktısı ve önerilen konuşma etkinlikleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 9

Konuşma Becerisinin Programdaki Temalara Yansıması

Sınıf	Tema	Alt Konular
5. Sınıf	Oyun Dünyası	Fiziksel, entelektüel, sosyal-duygusal, dijital eğitici oyunlar
5. Sınıf	Atatürk'ü Tanımak	Atatürk'ün bireysel ve toplumsal yönleri
5. Sınıf	Duygularımı Tanıyorum	Temel duygular ve olumlu/olumsuz duygu farkındalığı
5. Sınıf	Geleneklerimiz	Selamlaşma, kutlama, misafirperverlik, bayramlar, kıyafetler vb.
5. Sınıf	İletişim ve Sosyal İlişkiler	İletişim becerileri, empati, arkadaşlık, komşuluk vb.
5. Sınıf	Sağlıklı Yaşıyorum	Bedensel sağlık, ruhsal sağlık, halk sağlığı ve spor
6. Sınıf	Dilimizin Zenginliği	Bilim ve kültür dili olarak Türkçe, Türkçenin tarihi gelişimi, Türk kültürüne ait metinler ve söz varlığı
6. Sınıf	Bağımsızlık Yolu	Atatürk, millî egemenlik, Millî Mücadele, Cumhuriyet vb.
6. Sınıf	Farklı Dünyalar	Kültürlerarası ilişkiler, mutfak kültürü, tören ve kutlamalar, giyim, halk dansları, beden dili, görgü kuralları, mimari, el sanatları
6. Sınıf	İletişim ve Sosyal İlişkiler	İletişim, kitle iletişimi

Sınıf	Tema	Alt Konular
6. Sınıf	Bilim ve Teknoloji	Merak duygusu, bilim ve teknolojiye yön veren bilim insanları, bilim ve gelecek, yapay zekâ kavramı vb.
6. Sınıf	Lider Ruhlar	Başarılı Türk sporcuları, bilim insanları, edebiyatçıları, sanatçıları ve girişimcileri; girişimcilik, meslekler, yaratıcılık
7. Sınıf	Hayat Boyu Gelişim	Gelecek planlama, kişisel gelişim, erdemler
7. Sınıf	Bir Hilâl Uğruna	Atatürk, Millî Mücadele, İstiklâl Marşı, millî egemenlik, Çanakkale, gazilik, şehitlik, kahramanlık
7. Sınıf	İletişim ve Sosyal İlişkiler	Farklı iletişim ortamları, nezaket ve görgü kuralları
7. Sınıf	Türk Sanatı	Klasik Türk sanatı, geleneksel el sanatları, Türk sanatı, Türk dünyası ve Türk İslam Medeniyeti'nde önemli mekânlar ve mimari yapılar
7. Sınıf	Okuma Kültürü	Okuma dünyası, yazı dünyası, okuma ortamı, okuryazarlık
7. Sınıf	Hak ve Sorumluluklar	Haklar, bireysel sorumluluk, toplumsal sorumluluk, eşitlik ve adalet
8. Sınıf	İletişim ve Sosyal İlişkiler	Genel ağ, sosyal medya, dijital içerik üretimi, dijital yenilikler
8. Sınıf	Vatan Sevgisi	Atatürk, İstiklâl Marşı, millî irade, millî kimlik, vatanseverlik, gazilik, şehitlik, ülke varlıklarına sahip çıkma; Sarıkamış Harekâtı, Kut'ül Âmare, 15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü
8. Sınıf	Doğa ve İnsan	Yaşadığımız gezegen, doğa olayları, sürdürülebilirlik
8. Sınıf	Türk Hikâye Efsane ve Destanları	Türk destanlarında yer alan olağanüstü motif ve semboller, Türk destanları örnekleri, efsane, halk hikâyesi, hikâye anlatıcılığı vb.
8. Sınıf	Sanat ve Estetik	Sanatın doğuşu ve gelişimi, sanatın farklı dalları, sanat eseri okuma, dijital sanat vb.
8. Sınıf	Akademik Düşünce Dünyası	Düşünme ve düşünme türleri, bilim, proje hazırlama süreci

Kaynak: (MEB, 2024).

Tablo 9, konuşma becerisinin 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda yer alan temalar aracılığıyla nasıl işlendiğini göstermektedir. Program, gelişimsel yaklaşımla hazırlanmış ve her sınıf seviyesinde öğrencilerin yaş gelişimine uygun şekilde temalar belirlenmiştir. Bu temalar doğrultusunda alt konular konuşma becerilerinin gelişimini destekleyecek biçimde yapılandırılmıştır. 5. sınıfta öğrencilerin duyu farkındalığı, oyunlar, iletişim ve sağlık gibi konularla tematik bağ kurularak konuşma becerileri temel düzeyde desteklenirken 8. sınıfta akademik düşünce, sanat ve estetik gibi daha soyut ve çok katmanlı konular ele alınarak konuşma becerisi bilişsel olarak derinleştirilmeye çalışılmıştır.

Tartışma

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, konuşma becerisini sadece iletişimsel bir yetkinlik olarak değil; aynı zamanda bilişsel, sosyal-duygusal ve kültürel gelişim aracı olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım, çağdaş eğitim literatüründe yer alan çok boyutlu beceri gelişimi anlayışı ile örtüşmektedir (Alexander, 2008; Bruner, 1996). Nitekim son yıllarda yapılan çalışmalar, Türkçe dersinde konuşma öğretiminin öğrencilerin sadece dilsel yeterliliğini değil; eleştirel düşünme, empati kurma, iş birliği ve öz yönetim gibi 21. yüzyıl becerilerini de geliştirme potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Belet Boyacı & Güner Özer, 2019; Erdamar & Barası, 2021).

Programda konuşma becerisi; tanılama, plânlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları ile bütünsel bir sürece yayılmakta her aşama öğrenci merkezli stratejilerle desteklenmektedir. Özellikle bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin konuşma sürecine dâhil edilmesi, öğrencilerin metabilişsel farkındalık kazanmalarına olanak tanımakta ve öğrenmeye yönelik özerkliklerini artırmaktadır (Flavell, 1979; Paris & Winograd, 1990). Bu durum ise öğrencilerin öğrenme sürecinde daha bağımsız hareket etmelerini sağlamakta ve öğrenmeye yönelik özerkliklerini artırmaktadır. Demir'in (2022) önerdiği Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli, öğrencinin konuşma etkinliklerine giderek artan bir düzeyde katılımını sağlayan ve sorumluluk almasını teşvik eden etkileşime dayalı bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Üretim atölyeleri ve farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ise bireysel farklılıkları gözetken çağdaş pedagojik anlayışın bir yansımasıdır (Tomlinson, 2001). Bu uygulamalar, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına hitap edecek şekilde tasarlanmıştır ve yaratıcı düşünme, empatik dinleme ile ikna edici konuşma gibi üst düzey dilsel becerilerin gelişimine

katkı sunmaktadır. Programın temalar aracılığıyla sınıf seviyelerine uygun yapılandırılması, konuşma becerisinin gelişimsel olarak derinleştirilmesini sağlamaktadır. Bu durum, Vygotsky'nin (1978) gelişimsel bölge kuramı ile de örtüşmektedir.

Ayrıca, değerlendirme sürecinin rubrikler, gözlem formları ve bireysel geri bildirim mekanizmalarıyla desteklenmesi, nitel değerlendirme anlayışını ön plana çıkarmaktadır. Bu tür araçlarla yapılan değerlendirme öğrencilerin yalnızca ürünlerine değil, öğrenme süreçlerine de odaklanmayı mümkün kılmaktadır (Black & Wiliam, 1998). Böylelikle öğrencilerin güçlü ve gelişime açık yönleri belirlenmekte sunulan geri bildirimler aracılığıyla da öğrenme süreci sürekli olarak iyileştirilmektedir.

Bağcı Ayrancı (2016), Türkçe Dersi Öğretim Programlarının konuşma eğitime yönelik bakışında zamanla bir dönüşüm yaşandığını; konuşma becerisinin artık yalnızca diğer becerilerin destekleyicisi değil, bağımsız ve stratejik bir beceri olarak konumlandırıldığını ifade etmektedir. Nitekim 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı, kendisinden önceki programa kıyasla konuşma öğretimine daha sistematik, işlevsel ve yapılandırılmış bir yaklaşım sunmaktadır (Kaya & Aydın, 2024; Memiş & Kalyoncu, 2024).

Tüm bu yönleriyle program, konuşma becerisinin öğretiminde geleneksel ezberci anlayıştan uzak, süreç odaklı ve bireyselleştirilmiş bir model sunmakta; öğrencilerin eleştirel düşünme, empati, ikna etme ve yaratıcı anlatım gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarına katkı sağlamaktadır.

Sonuç

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın konuşma becerisine yönelik esasları, çağdaş pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Program, konuşma becerisini yalnızca sözlü anlatım düzeyinde değil; bilişsel, duyuşsal ve toplumsal boyutlarıyla ele almakta; süreç odaklı, katılımcı ve bireysel gelişimi önceleyen bir anlayış sunmaktadır.

Öğrenci merkezli öğretim stratejileri, konuşma sürecini yapılandırmada önemli bir işlev üstlenirken; üretim atölyeleri, tematik yapı ve farklılaştırma uygulamaları öğrencilerin yaratıcı düşünme ve iletişim yetkinliklerini geliştirme açısından dikkate değerdir. Konuşma becerisinin tüm sınıf düzeylerinde eşit

sayıda öğrenme çıktısına sahip olması ise niteliksel gelişime dayalı sarmal bir öğretim yaklaşımını yansıtmaktadır.

Sonuç olarak program; etkili iletişim kurabilen, kendini ifade edebilen, empati geliştiren, düşüncelerini yapılandırabilen ve topluluk önünde konuşabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamakta; bu yönüyle Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik paradigma değişiminin güçlü bir örneğini sunmaktadır.

Öneriler

- Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisine ilişkin öğrenme çıktıları sınıf düzeylerinde sayısal olarak sabit tutulmuştur. Ancak çıktıların içeriksel düzeyi sınıf düzeyine göre artacak biçimde yeniden yapılandırılabilir ve daha açık biçimde sınıf düzeylerine uygun hedefler belirlenebilir.
- Öğrenci farklılıklarını göz önünde bulunduran zenginleştirme ve destekleme stratejileri, dijital ortamlarda erişilebilir hâle getirilerek öğretim süreçlerine çeşitlilik kazandırılabilir. Dijital platformlar üzerinden yürütülecek konuşma atölyeleri, öğrenci motivasyonunu ve katılımını artıracaktır.
- Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik uzun vadeli gelişim izleme formları oluşturulabilir ve öğrencilerin bireysel gelişimi bu formlar aracılığıyla sistematik olarak takip edilebilir.
- Programdaki temalardan yola çıkılarak disiplinler arası bütünsel etkinliklere daha fazla yer verilebilir, öğrencilerin farklı alanlarda konuşma becerisi geliştirmeleri böylece desteklenebilir.
- Konuşma becerisine yönelik program uygulamalarının etkililiği geri bildirim mekanizmaları ile izlenebilir. Böylece hem öğretmen hem de öğrenci görüşleri ile programda sürekli iyileştirme yapılabilir.

Extended Summary

Introduction

Since the proclamation of the Republic, various curricula have been developed. Among the primary school programs that shaped the goals and practices of Turkish language education, those introduced in 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, and 2005 (Melanlıoğlu, 2008) stand out. At the secondary level, the prominent programs were launched in 1924, 1929, 1931–1932, 1938,

1949, 1962, 1981, and 2006 (Temizyürek & Balcı, 2021). The 2005 reform and its 2006 revision marked a shift from essentialist to progressivist educational philosophy, replacing the behaviorist approach with a constructivist one. In this new framework, emphasis was placed on developing cognitive skills and structuring metacognitive processes, moving beyond stimulus-response models of learning. Over time, Turkish language curricula have undergone multiple revisions—most notably in 2006, 2015, 2017, 2018, and 2019 (Özden & Yaşar, 2021)—culminating in the 2024 curriculum developed under the “Century of Türkiye” Education Model. Each curricular reform has been shaped by its era’s educational policies, pedagogical trends, and social needs. In the 21st century, communication has become central to the development of individuals, academics, and society. Reflecting this, the 2024 Turkish Language Curriculum prioritizes the development of speaking as a multidimensional competence. It redefines speaking not merely as a linguistic output but as a form of expression with cognitive, socio-emotional, and cultural dimensions. This study aims to identify and evaluate the objectives related to speaking skills in the revised 2024 curriculum. Accordingly, the program is analyzed with a specific focus on how speaking is addressed. The main research question is: “How is the skill of speaking addressed in the 2024 Turkish Language Curriculum developed within the Century of Türkiye Education Model?”. The sub-questions are as follows:

- What are the implementation principles regarding the teaching of speaking skills in the lower secondary Turkish Language Curriculum?
- How are speaking skills addressed in terms of themes and learning outcomes in the lower secondary Turkish Language Curriculum?
- How are speaking skills distributed across grade levels and themes in the lower secondary Turkish Language Curriculum?

Methodology

This study employed a qualitative case study design to provide an in-depth and holistic understanding of the research problem (Baxter & Jack, 2008). It focused on answering “How?”, “Why?”, “When?”, and “Who?” questions. The data collection method was document analysis, a systematic approach for examining and interpreting documents to develop understanding and generate empirical insights (Corbin & Strauss, 2008). The research material was the 2024

Middle School Turkish Language Curriculum, developed under the Century of Türkiye Education Model, accessed from the official Ministry of National Education website. Additional explanatory information was drawn from related documents, namely the “Interprogram Components” and “Skills Framework,” to enrich the analysis. Data were analyzed through content analysis, which identifies meaningful patterns and organizes them into themes for systematic interpretation (Miles et al., 2014). The curriculum was thoroughly reviewed for content related to speaking skills, with relevant statements coded and classified into categories such as teaching principles, strategies, thematic structure, assessment, differentiated instruction, and text selection. Codes and themes were tabulated to clarify how the curriculum addresses speaking skills, teaching processes, and learning outcomes. The data were interpreted thematically and in detail. To ensure reliability, two researchers independently coded and themed the data, achieving over 80% agreement based on Miles and Huberman’s (1994) reliability formula.

Findings

The findings encompass seven key dimensions of the curriculum’s approach to teaching speaking skills. The program offers a structured framework including implementation principles such as assessing readiness levels, monitoring speaking fluency, and adopting process-oriented teaching strategies. To adapt to the evolving communication environments of the 21st century, the integration of both face-to-face and digital speaking contexts is emphasized. Speaking skills are addressed in two dimensions: “oral production” and “oral interaction,” allowing for their simultaneous use when necessary. Cognitive and metacognitive strategies hold significant importance within the program. Students are expected to utilize planning, organizing, emphasis, self-monitoring, and rephrasing strategies during speaking. Speaking is linked to higher-order thinking processes, aiming to develop students into effective, conscious, and reflective speakers. Various methods and techniques, such as interactive speaking, guided discussions, creative speaking, persuasion, and critical speaking are progressively structured according to grade levels. While basic methods are included at all levels, more advanced techniques are emphasized in higher grades. Production workshops stand out as structures enabling students to develop speaking skills creatively and functionally. These workshops—covering genres like interviews, narratives, slogans, and debates—can be conducted in both face-to-face and digital environments. Each workshop involves three phases: planning, production, and evaluation, employing tools such

as rubrics, checklists, and observation forms. The thematic structure organizes speaking instruction around developmentally appropriate themes. Concrete themes like play, emotions, and health dominate 5th grade, while abstract topics such as academic thinking, art, and aesthetics deepen cognitive engagement in 8th grade. Each theme is aligned with specific speaking learning outcomes and oral activities. Text selection is guided by seven principles supporting speaking skills, including age-appropriateness, vocabulary development, aesthetic and emotional growth, and cultural value. Biographies and inspirational stories are integrated to serve as models for students. In assessment and differentiation, a process-focused paradigm shift is evident. Priority is given to diagnostic, formative, and monitoring assessments, evaluating discourse plans, fluency, body language, content coherence, and audience interaction through rubrics. Differentiation includes enrichment activities targeting originality, critical thinking, and leadership for advanced learners, while scaffolded instruction with visual and auditory supports is designed for students requiring additional assistance.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The analyses reveal that the program positions speaking skills not only as a communication tool but also as a means of individual identity formation, critical thinking development, and social participation. The retention of 26 consistent speaking outcomes across all grade levels indicates a shift away from superficial repetition toward deep and holistic development. The growth of speaking skills is supported by students' exposure to diverse contexts and their ability to use language strategically. Integration with digital environments aims to equip students for multimodal communication, fostering adaptability to contemporary communication demands. Speaking activities linked with texts of high aesthetic and cultural value contribute to both national awareness and universal expression skills. Speaking skills are prioritized equally with listening (104 learning outcomes) and ranked higher than writing and grammar skills in the program. This underscores speaking's central role not only in education but also in social life, emphasizing the program's goal for students to use language effectively, consciously, and creatively. The 2024 Turkish Language Curriculum adopts a multidimensional, developmental, and process-oriented approach to speaking, redefining it as a vehicle for individual identity and cultural transmission. Speaking skills are addressed integratively across cognitive, emotional, and cultural dimensions, with thematic structures supporting meaningful, context-

based learning. Assessment is designed as an ongoing, individualized, and multidimensional process rather than a final product. Differentiated instruction offers alternative learning pathways based on students' needs, readiness, and learning styles, promoting inclusivity.

Based on these findings, the following recommendations are proposed:

- Teacher training should focus on process-based speaking instruction, rubric use, and integration of digital tools.
- Incorporating multimodal texts and speaking activities can enhance creativity and media literacy.
- Curriculum developers in other countries may consider the Century of Türkiye Education Model as an example of language teaching integrated with identity formation and cultural awareness.
- Longitudinal studies should be conducted to monitor the effectiveness of the new model.
- Schools should be equipped with resources that support digital speech production and interactive speaking practices.

In conclusion, the Century of Türkiye Education Model represents a significant pedagogical innovation in teaching speaking skills within Turkish education and offers a strong roadmap for the future.

Yazar Katkıları: Bu çalışmaya birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması: Bu çalışmada, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma, Etik Onay Belgesi almayı gerektiren bir çalışma değildir.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Milli Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmanın yazımında yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

Kaynakça

- Aktaş, E. (2021). 2019 Türkçe dersi öğretim programındaki (1-8. sınıflar) okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluğu. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(LII), 1758–1784. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50041>
- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). Dialogos.
- Altunkeser, F., & Coşkun, İ. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1, USOS 2016 Özel Sayısı), 114–135. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366695>

- Alver, M., & Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 31–60. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9830>
- Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 41–66. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12476>
- Aydın, H. (2024). Dijital çağın gölgesinde konuşmak: Yeni Türkçe programı konuşma kazanımlarında medya ve teknoloji izi var mı? *Uluslararası Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 15-28.
- Bağcı Ayrancı, B. (2016). Konuşma, konuşma eğitimi ve Türkçe programlarındaki yeri. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 4, 15–24.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279–290. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 137–158. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8817>
- Belet Boyacı, Ş. D., & Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences*, 9(2), 708–738. <https://doi.org/10.18039/ajesi.578170>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Can, F., & Kardaş M. N. (2024). 2024 Türkçe dersi öğretim programlarının bilişsel ve üstbilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *İctimaiyat*, 8(Türk Eğitim Sisteminde Değişimler ve Yeni Eğilimler Özel Sayısı), 166–185. <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1533868>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Çalışkan, G. (2016). Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 200–214. <https://doi.org/10.16916/aded.93425>
- Demir, T. (2022). Türkçe öğretimi için etkileşimsel bir yöntem: Kademeli sorumluluk aktarım modeli. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 50–60. <https://doi.org/10.21666/muefd.1025897>
- Deniz, S., & İzci, E. (2025). 2019 yılı ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerilerini destekleme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim*, 54(246), 609–648. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1527497>
- Direkci, B., Şimşek, B., & Uygun, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programında (2019) yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 34–49.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 2–14.
- Erdamar, G., & Barası, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 312–342. <https://doi.org/10.37217/tebd.868788>

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gutek, G. L. (2021). *Philosophical, ideological, and theoretical perspectives on education* (2nd ed.). Pearson.
- Güneş, F. (2025). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (13. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güzel, A., & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından “Türkçe dersi öğretim programına (6, 7, 8. sınıflar)” eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45–52. <https://doi.org/10.16916/aded.16019>
- İşeri, K., & Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 17–35. <https://dx.doi.org/10.18033/ijla.428>
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programına (6, 7, 8. sınıflar) eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97–110.
- Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108–146. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>
- Koparan, B. (2022). Türkçe dersi öğretim programının (2019) çoklu okuryazarlık becerisi bağlamında incelenmesi. *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 1–14. <http://dx.doi.org/10.29228/ejle.63817>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.
- Melanlioğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64–73.
- Memiş, M., & Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı ile 2019 Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(2), 176–199. <https://doi.org/10.29228/ijla.76352>

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Özden, M., & Yaşar, E. (2021). Ortaokul Türkçe öğretim programının tarihsel gelişimi. S. Aslan, & N. D. Şimşek (Ed.ler), *Türkçe öğretmenin rehberi: Öğretim programı içinde* (ss. 22–44). Anı Yayıncılık.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15–51). Lawrence Erlbaum Associates.
- Pratt, D. (1994). *Curriculum planning: A handbook for professionals*. Harcourt Brace College Publishers.
- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. Sage Publications.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2019). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Sage Publications.
- Sönmez, V. (2023). *Eğitim felsefesi* (17. baskı). Anı Yayıncılık.
- Temizyürek, F., & Balcı, A. (2021). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları* (3. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yıldırım, N. (2025). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli-2024) konuşma öğrenme alanı bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 14(2), 568-586. <https://doi.org/10.7884/teke.1598993>

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı: Bir SWOT Analizi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Kadir Can ERBUDAK¹, Cemil Cahit YEŞİLBURSA²

1 Dr., T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı, kadircanerbudak@windowslive.com. ORCID: 0000-0003-4595-1179

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, yesilbursa@gazi.edu.tr. ORCID:0000-0001-8568-6061

Gönderilme Tarihi: 28.05.2025 Kabul Tarihi: 28.08.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1707953

Atıf: “Erbudak, K. C., & Yeşilbursa, C. C. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal bilgiler dersi öğretim programı: Bir SWOT analizi. *Millî Eğitim*, 54(1), 1433-1470. DOI: 10.37669/milliegitim.1707953”

Öz

2024 yılında 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, eğitimdeki gelişmeler ve çağın gereklilikleri doğrultusunda yenilenmiştir. Bu değişim, programın paydaşlarca nasıl değerlendirildiğinin bilinmesini önemli kılmaktadır. Bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin, yeni programa ilişkin SWOT (Güçlü, Zayıf Yönler, Fırsatlar ve Tehditler) analizine dayalı görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel yöntemlerden olgubilim deseni kullanılmış, çalışma grubu gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Veriler, her iki gruba özel hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Sonuçlara göre katılımcılar, programın güçlü yönleri arasında yenilikçi ve öğrenci merkezli yapısını vurgulamış; zayıf yönler olarak ise yapısal, içeriksel ve uygulamaya dair eksiklikleri belirtmiştir. Fırsatlar açısından programın bireysel ve toplumsal gelişime katkı sağlayabileceği ifade edilmiş, tehditler/endişeler kapsamında ise programın ek iyileştirmelere ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Araştırma, programın etkililiğini artırmak adına önemli ipuçları sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler dersi öğretim programı, SWOT analizi, sosyal bilgiler öğretimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

The Century of Türkiye Education Model Social Studies Curriculum: A SWOT Analysis

RESEARCH ARTICLE

Abstract

In 2024, 4th, 5th, 6th and 7th grade social studies curriculum was renewed in line with the developments in education and the requirements of the age. This change makes it important to know how the curriculum is evaluated by stakeholders. The purpose of this study is to reveal the opinions of academicians and social studies teachers who are experts in the field of social studies education based on SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) analysis of the new curriculum. In the study, a phenomenological design was used from qualitative methods and the study group was determined on the basis of volunteerism. The data were collected through semi-structured interview forms specially prepared for both groups and analyzed by content analysis. According to the results, the participants emphasized the innovative and student-centered structure of the program among the strengths of the program; as weaknesses, they stated structural, content and implementation deficiencies. In terms of opportunities, it was stated that the program could contribute to individual and social development, and in terms of threats/concerns, it was seen that the program needed improvement. The research provides important clues to improve the effectiveness of the program.

Keywords: *social studies surriculum, SWOT analysis, social studies teaching, the Century of Türkiye Education Model*

Giriş

Eğitim öğretimin rolü ve kalitesi bir ülkenin gelişmişlik seviyesi ile yakından ilişkilidir. Kaliteli ve çağdaş bir eğitim öğretim faaliyeti sonucunda problem çözen, eleştiren, üreten, sorgulayan, hak ve sorumluluklarını bilen, karşılaştığı sorunlara efektif çözümler üretebilen, araştıran, öz güveni ve öz denetimi yüksek bireyler yetiştirmek mümkün olmakta; bu bireyler sayesinde hızla değişen ve gelişen dünya şartlarına uyum sağlayabilecek nitelikli insan gücüne sahip olunabilmektedir. Bu durum da eğitim öğretimin temel yapısını oluşturan aktörlerin çağdaş ve bilimsel anlayışla şekillendirilmesiyle olabilmektedir. Eğitim öğretimin önemli aktörlerinden biri de öğretim programlarıdır. Öğretim programları; belirlenmiş bilgi kategorilerinden oluşan, beceri ve uygulamaya imkân tanıyan, bilgi ve becerinin programın amaçları doğrultusunda ve planlı bir şekilde kazandırılmasına yönelik hazırlanan rehber olarak tanımlanmaktadır (Varış, 1988). Bireylerin dünyalarını ve yaşadıkları toplumu anlamaları; gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanmaları; kısaca çağa ayak uydurabilecek niteliğe ulaşmalarının en etkili yolu kaliteli öğretim

programlarının oluşturulmasıyla doğru orantılıdır. Bu bağlamda bireyleri yaşama hazırlamak konusunda oldukça önemli bir tecrübeye sahip olan sosyal bilgiler dersi, genellikle geçmiş ve geleceğin toplumsal hayata etkilerini farklı yönleriyle ortaya koyan, çok yönlü ve disiplinler arası anlayışta oluşturulmuş bir derstir. Her ülkenin kendine özgü yapısı, koşulları ve dinamikleri nedeniyle farklı içeriklerle sunulsa da içeriğini sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinden sağlamaktadır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler; bireyi vatandaşlığın gerektirdiği nitelikler açısından yetiştirmesi, dünyayı ve ülkesini tanıması, toplumsal hayatta karşılaştığı ya da karşılaşılabileceği problemlere etkili çözümler üretebilmesini sağlayan bilgi ve anlayışı bireylere sağlamayı görev edinmiştir (Memişoğlu, 2012).

Dünyada son elli yıllık dönemden itibaren program geliştirme çalışmaları hızlanmış ve birçok ülke programlarında köklü değişikliklere gitmiştir. Bu revizyon ya da restorasyon hareketi Türkiye’de de karşılık bulmuş, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı da 2024 yılında çağın gereklerine ayak uydurabilecek nitelikler göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmiştir. Sosyal bilgiler derslerinin yetiştirmeyi amaçladığı istendik bireylerin nitelikleri öncelikle 2024 yılında yayımlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın amaçları doğrultusunda ortaya konulmuştur. İçinde bulunduğumuz yüzyılda bireylerden beklenen rollerin artması, ihtiyaçların hızla çeşitlenmesi ve teknolojinin baş döndürücü bir gelişim göstermesi doğrultusunda dersin öğretim programı güncellenerek yeniden yapılandırılmıştır. Bununla birlikte programın amaçları ve yüzyılın farklı beklentileri zamanla değişiklik gösterse de özünde her zaman iyi ve etkin vatandaşlar yetiştirme hedefi dersin temel belirleyicisi olarak varlığını sürdürmektedir (Yalçın & Akhan, 2019). Cumhuriyetin ilanından günümüze birçok programın hazırlandığı görülmektedir. Nitekim bu programların yapıldığı dönemin koşulları göz önünde bulundurularak farklı anlayış ve felsefelerden etkilenilmiştir (Korkmaz & Uygur, 2021). 1953 yılında öğretmen okulları ve köy enstitülerinin programında ilk kez sosyal bilgiler dersi kendine yer bulmuştur. İlkokul programlarında ortaya çıkışının ise 1968 yılında olduğu görülmektedir. Öncelikle 1962 yılında yayımlanan program taslağında tarih, coğrafya ve yurttaşlık dersleri “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında birleştirilerek tek ders olarak düzenlenmiş, 1968 yılında yayımlanan programda ise yerini sosyal bilgilere bırakmıştır. Sosyal bilgiler dersinin bu adla okutulmasından bu döneme kadar Türkiye’de; 1968, 1969, 1990, 1998, 2005, 2015, 2018 ve 2024 yıllarında program revize, yenileme ve güncelleme çalışmaları yapılmıştır. Bu programlar

genellikle çağdaş eğitim anlayış ve felsefeleri dikkate alınarak oluşturulsa da uygulamada geleneksel anlayışın dışına çıkılamamıştır. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'yla birlikte sosyal oluşturmacılık anlayışı temel alınmış, tematik bir anlayış benimsenmiş ve önceki programlardan oldukça çağdaş bir anlayışa imza atılmıştır. 2018 yılında yapılan düzenleme ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı tekrardan ele alınmış ancak 2005 programının ötesine geçememiştir (Kalaycı & Baysal, 2019; Öztürk & Kafadar, 2020). Teknolojinin ilerlemesi ve eğitim trendlerinin çeşitlenmesiyle birlikte 2024 yılında yapılan program değişikliğiyle yeni bir anlayışa adım atılmıştır. Bir dersin öğretim programı, o ülkenin eğitim felsefesinin yansıtıldığı en somut örneklerden biridir (Safran, 2004). Bu bağlamda 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Türk eğitim sistemi ve anlayışının değiştiğini göstermektedir. Sosyal bilgiler dersinin yaşam temelli niteliği ve dinamik bir süreci yapısında barındırması, bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler ve toplumların ideal bireyi yetiştirme arzusu öğretim programlarının gelişim ve oluşturulma sürecini hızlandırmaktadır (Ütkür-Güllühan & Bekiroğlu, 2022). Bu yönüyle 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın çağdaş anlayışlar çerçevesinde öğrencilerin bilgiyi üreten ve bilgiye taraf olan bireyler olarak yetiştirilmesini; ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, tutum, davranış ve değerleri kendi yaşantıları yoluyla içselleştirmelerini amaçladığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024, s. 4-5).

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin her alanda hâkimiyet kurduğu günümüzde, bireylerin çağın gereklerine yönelik nitelikler kazanmaları ve rekabetçi olmaları önem arz etmektedir. Bu durum, eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli bir konumunda bulunan öğretim programları için de geçerlidir. Günümüzde ülkeler arasındaki rekabet, eğitim öğretim alanında da yaşanmakta ve giderek de artmaktadır. Eğitimin kalitesini artırmaya, rekabetçi öğretim programları hazırlamaya, 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylere ve tüm bunları yetiştirecek nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmakta bu konularda dünyada öncü olmak birincil hedef hâline getirilmektedir. Bunun için de ülkeler, eğitim öğretim ile ilgili yenilikçi yaklaşımlarda bulunmak için birçok yöntem, teknik ya da strateji kullanabilmektedir. Bunlardan biri de SWOT analizidir. Değişim ve dönüşüm sırasında bu olaya neden olan, bu olayı zorlayan ya da engelleyen niteliklerin belirlenmesi ve geleceğe dönük tedbirlerin alınması amacıyla etkili bir araç olarak değerlendirilebilir (Bonstingl, 1996).

SWOT, İngilizce bir kısaltma olup Strengths (Güçlü yönler), Weaknesses (Zayıf yönler), Opportunities (Fırsatlar) ve Threats (Tehditler) sözcüklerinin baş harfleri alınarak oluşturulmuştur (Ülgen & Mirze, 2013). Güçlü yönler, sistem ya da kurumların iş şemasından kaynaklanan ve diğer sistem ya da kurumlardan farklı olan üstün niteliklerini ifade etmektedir ve sistemlerin, kurumların rakiplerine göre neyi doğru neyi yanlış yaptığının belirtilmesidir. “Hangi avantajlara sahibiz? Neleri iyi yapabiliyoruz? Güçlü yönlerimiz nelerdir?” gibi sorulara verilen cevaplar sistemin ya da kurumun rakiplerine göre daha güçlü yönlerini ortaya koyup faaliyetlerin hangi yönde geliştireceğinin bilinmesine imkân tanımaktadır (MEB, 2007, s. 58). Zayıf yönler, sistemlerin ya da kurumların rekabet ettiği diğer sistem ya da kurumlara göre daha az verimli ve etkili olduğu kısımları ifade etmektedir. Diğer bir deyişle sistem ya da kurum tarafından rekabetçi ortamda hangi durumlarda, nerelerde geride kaldığının tespit edilmesidir. “Neyi kötü yapıyoruz? Neleri yapmaktan kaçınmalıyız? Neleri geliştirmemiz gerekmektedir?” gibi sorular sistemin ya da kurumun geliştirilmesi açısından sorulması gereken ve rekabetçi olmada yardımcı olabilecek sorular arasında yer almaktadır (MEB, 2007, s. 59). Fırsatlar, sisteme ya da kuruma doğrudan ya da dolaylı olarak etkide bulunan/bulunabilecek faktörleri içermektedir. Sistemin ya da kurumun hedeflerine başarıyla ulaşması için teşvik edici fırsatların belirlenmesi zaruridir. Bu amaçla; “Eğitim kurumlarını geliştirmeye yönelik fırsatlar nelerdir? Öğretim programlarında politika değişiklikleri nelerdir? Sosyal bilgiler öğretimindeki farklı eğilimler ve yaklaşımlar nelerdir?” gibi sorular gelişim için bu kısımda ele alınıp sorulabilmektedir (MEB, 2007, s. 60). Tehditler ise sistem ya da kurumların, amaçlarından uzaklaşmasına neden olan veya amaçlarını gerçekleştirmelerini kısıtlayan hatta olanaksızlaştıran dış faktörleri ifade etmektedir. Sistemin başarısını etkileyebilecek veya zarar verebilecek tehditlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla, “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda teknoloji aleyhimize mi işliyor? Karşılaşabileceğimiz ekstra engeller neler? Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı iş gücü ve insan kaynakları için yeterlilik göstermekte mi?” gibi sorular bu durumun belirlenmesinde sorulabilecek sorular arasında yer almaktadır (MEB, 2007, s. 61). Bir sistemin ya da kurumun zayıf ve güçlü yönlerinin tanınıp belirlenmesi her zaman yeterli olmamaktadır. SWOT analizinin yapılmasının amacı, zayıf yönlerin ve tehditlerin minimize edilmesi ya da tamamen ortadan kaldırılmasıdır. Zayıf yönlerin güçlendirilmesinin sağlanması, tehditlerin fırsata çevrilmesi SWOT analizinin temel bakış açısını oluşturmaktadır.

Alan yazınında genellikle iktisadi bağlamda ele alınsa da SWOT analizi eğitim öğretim alanında sıkça kullanılmaktadır (Daniela, 2017; Ezin, 2021; Satria & Shahbana, 2020; Topuz vd., 2017). Her ne kadar eski Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (2005-2018 karşılaştırmalı SWOT analizi) yer aldığı çalışmalar bulunsun da (Kılıçoğlu & Aydemir, 2022) sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyen ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na yönelik değerlendirmelerinin SWOT analizi doğrultusunda belirlenmesi, sosyal bilgiler eğitimi alanına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda çalışmanın amacı 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na ilişkin sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın güçlü yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın zayıf yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın sunduğu/sunabileceği fırsatlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler, sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın sebep olduğu/olabileceği tehditlere ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın türü, araştırma grubu, veri toplama araçları, veri toplama teknikleri, geçerlik ve güvenirlik, verilerin analizi ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Creswell'e (2014) göre olgubilim (fenomenoloji), birkaç bireyin bir fenomen ya da bir kavramla ilgili yaşantısı sonucu deneyimlerinin ortak anlamını ortaya koyan bir desendir (s. 77). Olgubilim (fenomenoloji)

çalışmalarında bireylerin belirli bir olguya ilişkin vermiş olduğu tepkiler ya da algılar araştırılmaktadır. Bu çalışmalarda farklı bireylerden elde edilen tecrübeler, olgularla ilgili birçok algıyı inceleme fırsatı sunar ve bu algıların ortak yönlerinin ne olduğu ortaya konulmaya çalışılır (Fraenkel vd., 2012). Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre olgubilim (fenomenoloji) araştırmalarının amacı gündelik yaşamda karşılaştığımız algı, tecrübe, deneyim, olgu ya da durumların aşına olmadığımız veya tam olarak bilemediğimiz farklı olguları betimlemektir (s. 69). Bu çalışmanın amacı 2024 yılında yayımlanan 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin algılarını derinlemesine betimlemek, SWOT analizi boyutları (güçlü yönler, zayıf yönler, sunduğu/sunabileceği fırsatlar ve sebep olduğu/olabileceği endişeler) kapsamında inceleyip ortaya koymaktır.

Çalışma Grubu

Sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2024 yılında yayımlanan 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na ilişkin algılarının incelendiği bu araştırmada çalışma grubu amaçlı rastgele örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu örneklem tipinde belirlenen durum örneklerinin araştırmanın amacı doğrultusunda amaçlı bir biçimde düzenlenmesine dayanmaktadır (Marshall & Rossman, 2014). Bu örnekleme yöntemi rastgele belirlenen durumlardan daha çeşitli ve zengin verilere ulaşmak ve araştırmanın inanılabilirliğini arttırmak için kullanılmaktadır (Flick, 2014). Amaçlı rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen 2024-2025 eğitim öğretim yılında çeşitli devlet üniversitelerinde çalışmakta olan sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve ortaokullarda 2024-2025 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna ilişkin genel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1*Çalışma Grubuna Dair Bilgiler*

Çalışma Grubuna Dair Bilgiler			
Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Uzman Akademisyenler	Cinsiyet	Kadın	n
		Erkek	11
	Ünvan	Prof. Dr.	5
		Doç. Dr.	4
		Dr. Öğr. Üyesi	8
		Ar. Gör. Dr.	3
		Ar. Gör.	-
		Öğr. Gör.	-
		Dr.	-
	Üniversite	Üniversite-1	1
		Üniversite-2	3
		Üniversite-3	1
		Üniversite-4	2
		Üniversite-5	1
		Üniversite-6	2
		Üniversite-7	1
		Üniversite-8	1
		Üniversite-9	1
		Üniversite-10	2
		Üniversite-11	1
		Toplam	16
	Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	Cinsiyet	Kadın
Erkek			11
Kıdem		1-5 yıl	4
		6-10 yıl	5
		11 yıl ve üstü	14
		Toplam	23
	Genel Toplam	39	

Tablo 1 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenlerin 11'i erkek, 5'i ise kadınlardan olmak üzere 16 kişiden oluşmaktadır. En fazla temsil edilen ünvan 8 ile “Doç. Dr.”dur. Ardından “Prof.

Dr. ve Dr. Öğr. Üyesi” ünvanları temsil edilmektedir. Akademisyenlerin farklı üniversitelere dengeli olarak dağıldığı görülmektedir. Etik kaygılardan dolayı üniversiteler kodlanarak verilmiştir. En çok katılımın sağlandığı üniversite “Üniversite-1” kodlu yükseköğretim kurumudur. Sosyal bilgiler öğretmenleri ise 12’si kadın, 11’i erkek olmak üzere toplamda 23 kişiden oluşmaktadır. Kıdem yılı dağılımında ise en yüksek oran “11 yıl ve üstü” seçeneğinde yoğunlaşmıştır. “6-10 yıl arası” görev yapan öğretmenler 5, “1-5 yıl” arasında görev yapan öğretmenler ise 4 kişiden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaların verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve dört açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri basılı olarak yüz yüze elde edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ve çalışma grubunda yer alan; sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve ortaokullarda 2024-2025 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenleri için oluşturulmuş toplam dört açık uçlu sorudan oluşan iki farklı görüşme formuyla toplanmıştır. Bu görüşme formları her iki çalışma grubuna özgü olacak şekilde oluşturulmuştur. Görüşme sorularının oluşturulmasında uzmanlardan görüş alınmıştır. Gerekli revize işlemleri yapıldıktan sonra alanında uzman sosyal bilgiler eğitimcisi 10 akademisyen ve 10 sosyal bilgiler öğretmenine ön uygulaması yapılmıştır. Gelen geri bildirimler doğrultusunda görüşme sorularının nihai hâli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi kişilerin, bireylerin yazıp söyledikleri şeylerin nicel hâle getirilmesi ve sayısallaştırılması olarak tanımlanabilir. Temelde söylenip yazılan şeylerin kategorileştirilmesi ve ne sıklıkta kullandıklarının araştırılmasıdır (Simon & Burstein, 1985, s. 240). Aynı zamanda içerik analizi, iletilmek istenen mesajın objektif ve niceliksel analizidir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 242). Bu çalışmada sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşme sorularına

verdikleri cevaplar analiz edilirken kadın katılımcılar için “K”, erkek katılımcılar için “E” harfleri kullanılmıştır. Buna göre; “SBEAUAK1” sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman birinci kadın akademisyen katılımcıyı, “SBÖ4E” dördüncü erkek sosyal bilgiler öğretmenini temsil edecek anlamda kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları katılımcıların görüşlerinden elde edilmiş ve bu görüşler çeşitli kategori ve alt kategorilere ayrılarak sunulmuştur. Ayrıca bu kategori ve alt kategorilerin desteklenmesi için katılımcıların görüşme sorularına vermiş olduğu cevaplar bire bir verilmiştir. Ayrıca katılımcıların görüşlerinden oluşan kategori ve alt kategorilerin sıklığı da tablolarda sunulmuştur. Araştırmanın amacına yönelik olarak 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın güçlü, zayıf yönleri ve sunduğu/sunabileceği fırsatlar ve sebep olduğu/olabileceği endişeler alt başlıklar hâlinde belirtilmiştir.

Güçlü Yönler

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın güçlü yönlerine ilişkin sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine ait kategori ve alt kategoriler ayrıca sıklık düzeyleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Güçlü Yönlerine İlişkin Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Uzman Akademisyenler ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Güçlü Yönler			
	Kategoriler	Alt Kategoriler	<i>f</i>
Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Uzman Akademisyenler	Genel Çerçeve	Disiplinler Arası İlişkiler	11
		Farklılaştırma Yaklaşımı	
		K-12 Beceriler Bütünü	
		Proje Tabanlı Öğrenme	
		Okul Dışı Öğrenme Olanakları	
	İçerik	Yaşayan Değerler Eğitimi (Erdem-Değer-Eylem Yaklaşımı)	3
		Yapay Zekâ Destekli Uygulamalar	
		Okul Temelli Planlama	
		Öğrenci Merkezli Yapı	
		Sosyal Bilimlerin Geniş Perspektifi	
	Geri Bildirim Olanakları	Farklı Becerilerin İşe Koşulması	2
		Öğrenme Çıktılarının Azaltılması	
		QR Kodlarla Görüşlerin Alınması	2
		Çağın Gereklerini Yakalama Anlayışı	
	Toplam		16
Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	Yapısal Düzenlemeler	Sadeleşme	11
		Öğrenci Merkezli Anlayış	
		Beceri Temelli Program	
	İçerik	Beceri ve Değer Entegrasyonu	10
		Etkinlik Sayısının Artması	
		Yaşamı Temel Alan Program	
		Disiplinler Arası İlişki	
	Yenilikçi Yaklaşımlar	Etkili Ölçme-Değerlendirme Fırsatı	23
		Teknoloji Kullanımı	
		Dijital Etkinlikler	
		Yenilikçi Ölçme-Değerlendirme Anlayışları	
	Toplam		23
Genel Toplam		39	

Tablo 2 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenlerin 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın güçlü yönlerini belirtirken en fazla “Genel Çerçeve” (f=11) kategorisinde söylem geliştirdikleri belirlenmiştir. “Genel Çerçeve” kategorisinin alt bileşenleri incelendiğinde bu söylemlerini; “Disiplinler Arası İlişkiler, Farklılaştırma Yaklaşımı, K-12 Beceriler Bütünü, Proje Tabanlı Öğrenme, Okul Dışı Öğrenme Olanakları, Yaşayan Değerler Eğitimi (Erdem-Değer-Eylem Yaklaşımı), Yapay Zekâ Destekli Uygulamalar, Okul Temelli Planlama ve Öğrenci Merkezli Yapı” olmak üzere alt kategorilerle destekledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca “İçerik” kategorisinde (f=3) söylem geliştirildiği ve bu söylemlerini “Sosyal Bilimlerin Geniş Perspektifi, Farklı Becerilerin İşe Koşulması ve Öğrenme Çıktılarının Azaltılması” alt bileşenlerle destekledikleri belirlenmiştir. Sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler son olarak 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın güçlü yönlerine yönelik söylem geliştirirken “Geri Bildirim Olanakları” (f=2) üst kategorisine de vurgu yapmışlardır. Bu söylemlerini desteklemek için ise “QR Kodlarla Görüşlerin Alınması ve Çağın Gereklilerini Yakalama Anlayışı” alt kategorilerini belirledikleri tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın güçlü yönlerini belirtirken en fazla “Yapısal Düzenlemeler” kategorisine (f=11) uygun söylemler geliştirmişlerdir. Bu söylemlerini; “Sadeleşme, Öğrenci Merkezli Anlayış ve Beceri Temelli Program” alt kategorileriyle destekledikleri görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin programın güçlü yönlerine ilişkin görüşlerini kategorize ettikleri diğer başlık “İçerik” (f= 10) kategorisidir. Bu kategoride sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından çok daha fazla söylem de kendine yer bulmuştur. Bu söylemler; “Öğrenci Merkezli Anlayış, Beceri Temelli Program, Beceri ve Değer Entegrasyonu, Etkinlik Sayısının Artması, Yaşamı Temel Alan Program Disiplinler Arası İlişki ve Etkili Ölçme-Değerlendirme Fırsatı” şeklindedir. Bu durumun içerikle çok daha ilgili olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güçlü yönlerle ilişkin son görüşleri “Yenilikçi Yaklaşımlar” (f= 2) kategorisinde toplanmıştır. Bu kategoriye ait söylemler ise; “Teknoloji Kullanımı, Dijital Etkinlikler ve Yenilikçi Ölçme-Değerlendirme Anlayışları” çerçevesinde şekillenmiştir. Tablo 3'te sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenlerin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 3

Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Uzman Akademisyen ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüş Örnekleri

Kodlar	Görüşler
SBEAUAK4	Beceri temelli olması bence en güçlü yönü. Özellikle becerilerin kavramsal, duyuşsal, okuryazarlık gibi alanlara ayrılarak verilmesi güzel olmuş. Programın her sınıf bazında ayrı ayrı alınması. Her öğrenme alanının öğretmene yol gösterici bilgiler içermesi (etkinlik örnekleri, öğrenme çıktıları gibi). Daha öğrenci merkezli olması. QR kodlarla görüşlerin alınması programın diğer güçlü yönleri. Teknoloji temelli becerilere, okuryazarlıklara önceki programlara kıyasla yer verilmesi.
SBÖE3	Konu/kazanım sayısı iyi belirlenmiş. Bu öğretmene yeterli süre sağlıyor. İçerik öğrenci seviyesi göz önüne alınarak oluşturulmuş. Okuryazarlık becerileri ve değerlerin programa entegre edilmesi verimlilik açısından olumlu. Bilgi, beceri ve değerlerin birlikte değerlendirilmesi, öğrencide kapsamlı gelişim sağlayacaktır.

Zayıf Yönler

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın zayıf yönlerine ilişkin sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine ait kategori ve alt kategoriler ayrıca sıklık düzeyleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Zayıf Yönlerine İlişkin Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Uzman Akademisyenler ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Zayıf Yönler					
	Kategoriler	Alt Kategoriler	<i>f</i>		
Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Uzman Akademisyenler	Yapısal Zayıflıklar	Temel Yaklaşımın/Felsefenin Eksikliği	8		
		Ölçme-Değerlendirmede Yaşanan Belirsizlik			
		Süreç Bileşenlerinin Kapsayıcı Olmaması			
		Becerilerinin Tüm Sınıf Düzeyinde Aynı Olması			
		Sosyal-Duyuşsal Becerilerin Tanımlanmasında Zayıflık			
	İçerik	Yerelden Çok Küresel Anlayış Uygulayıcılara Yaratılan Zorluklar	4		
		Bazı Konuların Aşırı Yoğunluğu Kavram ve Becerilerin Soyut Kalması			
		Hizmet İçi Eğitim		Çok Yönlü Bir Program Olması Nedeniyle Uygulamada Yetersizlik	1
				Anlamsal Çerçeve	
	Metinlerdeki Anlamsal Karmaşalar				
	Muğlak İfadelerin Varlığı				
	Toplam		16		

Zayıf Yönler			
Kategoriler	Alt Kategoriler		<i>f</i>
Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	İçerikte Zayıflıklar	Konuların Yetişmemesi	
		Ölçme-Değerlendirmede	
		Beceri Temelli Anlayışının	
		Uygulanması	
		Ders İçeriğinin Düzeye Uygun	
		Olmaması	
		Farklılaştırmanın Düzeye Uygun	
		Olmaması	
		Sosyal Bilimleri Kısıtlı Olarak	
		Ele Alma	
		Konuların Sınıf Düzeyine Göre	
		Ağır Olması	
		Bilgi ve Tanım Sunmada	
		Yetersizlik	
			9
	Sınıfın Durumu	Önerilen Etkinlikleri	6
		Uygulamada Güçlükler	
		Etkinliklerin Sınıf Mevcudu ile	
		Yaşadığı Zıtlık	
	Yapısal Zayıflıklar	Sınıf Düzeylerinin	
		Hazırbulunuşluk Durumları	
		Yüzeysel Öğrenme Durumlarının	
		Yaşanma Olasılığı	7
		Temel Kabullerin	
		Hazırbulunuşluğuna Uygun	
	Hizmet İçi Eğitim	Olmaması	
		Etkinliklerin Sınıf Düzeyine	
		Uygun Olmaması	
		Zaman Kısıtlılığı	
		Öğretmen Eğitimi ve	1
		Uygulamada Aşinalık	
		Toplam	23
		Genel Toplam	39

Tablo 4 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenlerin 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın zayıf yönlerini belirtirken en fazla “Yapısal Zayıflıklar” (f=8) kategorisinde söylem geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu söylemlerini; “Temel Yaklaşımın/Felsefenin Eksikliği, Ölçme-Değerlendirmede Yaşanan Belirsizlik, Süreç Bileşenlerinin Kapsayıcı Olmaması, Becerilerinin Tüm Sınıf Düzeyinde Aynı Olması ve Sosyal-Duyuşsal Becerilerin Tanımlanmasında Zayıflık” alt kategorileriyle desteklemişlerdir. Sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenlerin ikinci olarak en fazla söylem geliştirdikleri kategori “İçerik” (f=4)'tir. Bu söylemlerini desteklemek ve ayrıntılandırmak için; “Yerelden Çok Küresel Anlayış, Uygulayıcılara Yaratılan Zorluklar, Bazı Konuların Aşırı Yoğunluğu, Kavram ve Becerilerin Soyut Kalması” alt kategorilerini kullanmışlardır. Akademisyenlerin söylem geliştirdiği diğer kategori “Anlamsal Çerçeve” (f=3) kategorisidir. Akademisyenler bu kategorideki görüşlerini çeşitlendirirken; “Kullanılan Türkçenin Gözden Geçirilmesi, Metinlerdeki Anlamsal Karmaşalar ve Muğlak İfadelerin Varlığı” söylemlerinden yararlandıkları tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın zayıf yönlerini belirtirken en fazla, “İçerikte Zayıflıklar” kategorisine (f=9) uygun söylemler geliştirmişlerdir. Bu söylemlerini; “Konuların Yetişmemesi, Ölçme-Değerlendirmede Beceri Temelli Anlayışının uygulanması, Ders İçeriğinin Düzeye Uygun Olmaması, Farklılaştırmanın Düzeye Uygun Olmaması, Sosyal Bilimleri Kısıtlı Olarak Ele Alma, Konuların Sınıf Düzeyine Göre Ağır Olması ve Bilgi ve Tanım Sunmada Yetersizlik” alt kategorileriyle destekledikleri görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin programın zayıf yönlerine ilişkin geliştirmiş olduğu söylemlerin, “Yapısal Zayıflıklar” (f=7) ve “Sınıfın Durumu” (f=6) kategorilerinde çeşitlendiği görülmektedir. “Yapısal Zayıflıklar” (f=7) kategorisinde söylemler; “Sınıf Düzeylerinin Hazırbulunuşluk Durumları, Yüzeysel Öğrenme Durumlarının Yaşanma Olasılığı, Temel Kabullerin Hazırbulunuşluğuna Uygun Olmaması, Etkinliklerin Sınıf Düzeyine Uygun Olmaması ve Zaman Kısıtlılığı” şeklinde çeşitlenmiştir. “Sınıfın Durumu” (f=6) kategorisinde ise söylemler; “Önerilen Etkinlikleri Uygulamada Güçlükler ve Etkinliklerin Sınıf Mevcudu ile Yaşadığı Zıtlık” olarak şekillenmiştir. Öğretmenlerin en az başvurduğu kategorisi ise “Hizmet İçi Eğitim” (f=1) olmuştur. Bu kategoride söylem ise “Öğretmen Eğitimi ve Uygulamada Aşinalık” söyleminde çeşitlenmiştir.

Tablo 5’te sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenlerin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5

Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Uzman Akademisyen ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüş Örnekleri

Kodlar	Görüşler
SBEAUAK7	Sosyal duygusal becerilerin yeniden tanımlanması gerekir. Kavramsal becerinin daha net ve açık bir biçimde ifade edilmesi. Öğretim süreçlerinde öğretmenlere nasıl öğretileceği hususunda daha açık ve net öneriler sunulmalıdır. Öğrenme çıktıları olarak sadeleştirilmiş, ancak öğrenme çıktıları bileşenleri olarak eski program ile amaç konusunda aynı düzeyde olduğu ifade edilebilir. Her yıl öğretmenlerden planlı ve programlı bir şekilde uygulama dönütleri alınmalıdır. Uygulama süreçlerinde yaşanan aksaklıklar giderilmelidir. Çünkü programın belirli bir pilot uygulama sonuçlarına göre yeniden değerlendirmesi gerekir. “Ortak Metin” ile program düşünüldüğünde gerçekten çok uzun bir program metni var. Bu metin uzman kişiler ile birlikte incelenmeli. Yoksa öğretmenler program okuryazarlığı becerileri konusunda yeterli olmayabilir.
SBÖE14	Program, bazı konularda fazla bilgi yoğunluğu içerdiğinden öğrencilerin bilgiyi sindirmekte zorlanmasına neden olabilir. Programda eleştirel düşünme becerileri vurgulansa da uygulamada daha fazla derinleştirilmesi gerekmektedir. Program, öğrenci merkezli etkinlikleri teşvik etse de bazı etkinliklerin sınıf içinde uygulanabilirliği düşük olabilir. Geleneksel sınav yöntemleri ağırlıklı olarak kullanıldığı için beceri temelli ölçme değerlendirme yeterince uygulanamayabilir.

Fırsatlar

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın sunduğu/sunabileceği fırsatlara ilişkin sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine ait kategori ve alt kategoriler ayrıca sıklık düzeyleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Sunduğu/Sunabileceği Fırsatlara İlişkin Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Uzman Akademisyenler ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Sunduğu/Sunabileceği Fırsatlar			
	Kategoriler	Alt Kategoriler	<i>f</i>
Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Uzman Akademisyenler	Öğretmenler Açısından	Öğretmen Yansıtmaları	3
		Etkinlik Temelli Öğretim Erdem-Değer-Eylem Yaklaşımı	
	Öğrenciler Açısından	Beceriler (K-12)	5
		Donanımlı Bireyler	
		Gerçek Yaşamla Bağlantılı Etkinlikler	
	Toplumsal Açısından	Bireyin Bütüncül Olarak Ele Alınması	1
		Huzurlu Toplum, Huzurlu Aile	
Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Uzman Akademisyenler	Veliler Açısından	Süreç Takibi	2
		Sürece Aktif Katılım	
	Sosyal Bilgiler Açısından	Derse Farklı Sorumlulukların Yüklenmesi	5
		Beceriler Arası İlişkilendirmenin Yapılması	
		Dersin İlgi Çekici Hâle Getirilmesi	
		Paydaşların Görüşlerinin Dikkate Alınması	
		Toplam	16

Sunduğu/Sunabileceği Fırsatlar			
	Kategoriler	Alt Kategoriler	<i>f</i>
Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	Yapısal Fırsatlar	Yeni Beceriler	6
		Yeni Tanım ve Kavramlara Aşinalık	
		Süreç Odaklı Yapı Sunulması	
		Bütüncül Öğrenme Fırsatı	
		Tüm Paydaşları Kapsayan Kalkınma Olanakları	
		Daha Fazla Duyu Organına	4
		Hitap Eden Anlayış	
		Öğrenme Ortamının Çeşitlenmesi	
	Çoklu ve Çeşitli Öğrenme Olanakları	Yaparak-Yaşayarak Öğrenme Olanağı	
		Etkinlik Temelli Yapının Varlığı	
		Duyarlı Vatandaşlık Bilinci	11
		Sürekli Aktif Öğrenciler	
		Teknolojiyi Kullanan Öğrenciler	
		Dünya İle Uyumlu Öğrenciler	
		Ezberleyen Yerine Uygulayan Öğrenciler	
		Millî ve Manevi Değerlere Sahip Öğrenciler	
	Programın Sürekliliği	Uzun Yıllar	2
		Uygulanmasının Gerekliliği	
Toplam		23	
Genel Toplam		39	

Tablo 6 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenlerin 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın sunduğu/sunabileceği fırsatlara ilişkin görüşleri en fazla, “Öğrenciler Açısından” ($f=5$) ve “Sosyal Bilgiler Açısından” ($f=5$) kategorilerinde şekillendiği görülmektedir. “Öğrenciler Açısından” ($n=5$) kategorisinde söylemler; “Beceriler (K-12), Donanımlı Bireyler, Gerçek Yaşamla Bağlantılı Etkinlikler ve Bireyin Bütüncül

Olarak Ele Alınması” şeklinde, “Sosyal Bilgiler Açısından” (n=5) kategorisinde ise söylemler; “Derse Farklı Sorumlulukların Yüklenmesi, Beceriler Arası İlişkilendirmenin Yapılması, Dersin İlgi Çekici Hâle Getirilmesi ve Paydaşların Görüşlerinin Dikkate Alınması” şeklinde çeşitlenmiştir. “Öğretmenler Açısından” (f=3) kategorisinde söylemler; “Öğretmen Yansımaları, Etkinlik Temelli Öğretim ve Erdem-Değer-Eylem Yaklaşımı” şeklinde çeşitlenirken “Toplumsal Açısından” (f=1) kategorisinde, “Huzurlu Toplum, Huzurlu Aile” olarak şekillenmiştir. Son olarak gelişen söylem ise “Veliler Açısından” (f=2) olmuştur. Bu kategoride söylemler; “Süreç Takibi ve Sürece Aktif Katılım” şeklinde çeşitlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın sunduğu/sunabileceği fırsatlara ilişkin görüşleri en fazla “Etkin Bir Birey” (f=11) kategorisinde geliştirilmiştir. Bu kategoride söylemler; “Duyarlı Vatandaşlık Bilinci, Sürekli Aktif Öğrenciler, Teknolojiyi Kullanan Öğrenciler, Dünya ile Uyumlu Öğrenciler, Ezberleyen Yerine Uygulayan Öğrenciler ve Millî ve Manevî Değerlere Sahip Öğrenciler” şeklinde çeşitlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin programın sunduğu/sunabileceği fırsatlara dair görüşleri, “Yapısal Fırsatlar” (n=6), “Çoklu ve Çeşitli Öğrenme Olanakları” (f=4) ve “Programın Sürekliliği” (f=2) olarak kategorileştirilmiştir. “Yapısal Fırsatlar” (f=6) kategorisinde söylemler; “Yeni Beceriler, Yeni Tanım ve Kavramlara Aşinalık, Süreç Odaklı Yapı Sunulması, Bütüncül Öğrenme Fırsatı ve Tüm Paydaşları Kapsayan Kalkınma Olanakları” şeklinde; “Çoklu ve Çeşitli Öğrenme Olanakları” (f=4) kategorisinde söylemler; “Daha Fazla Duyu Organına Hitap Eden Anlayış, Öğrenme Ortamının Çeşitlenmesi, Yapararak-Yaşayarak Öğrenme Olanağı ve Etkinlik Temelli Yapının Varlığı” şeklinde, “Programın Sürekliliği” (f=2) kategorisinde ise “Uzun Yıllar Uygulanmasının Gerekliliği” olarak çeşitlenmiştir.

Tablo 7’de sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenlerin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 7*Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Uzman Akademisyen ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüş Örnekleri*

Kodlar	Görüşler
SBEAUAK9	Program, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırma konusunda önemli fırsatlar sunmaktadır. Özellikle yapay zekâ destekli öğrenme araçları ve dijital okuryazarlık becerilerinin programa dâhil edilmesi, öğrencilerin bilgiye erişimini ve analiz yapabilme yetkinliklerini artırabilir. Ayrıca öğrencileri aktif vatandaşlığa teşvik eden içeriklerin bulunması, demokratik bilinç ve sosyal sorumluluk gelişimine katkı sağlayabilir. Bunun yanında, öğretmenlere yönelik rehber materyallerin zenginleştirilmesi ve mesleki gelişim fırsatlarının artırılması, programın uygulama sürecini daha etkili hâle getirebilir. Öğrenciler için: 21. yüzyıl becerilerini (eleştirel düşünme, problem çözme, dijital okuryazarlık vb.) destekleyen bir yapı sunması, onları akademik ve sosyal hayata daha iyi hazırlayabilir. Ayrıca programın etkin vatandaşlık, kültürel miras ve demokratik değerler gibi konulara vurgu yapması, toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarına katkı sağlayabilir. Öğretmenler için: Program, öğretmenlerin ders içeriklerini teknolojiyle destekleyerek daha dinamik ve öğrenci merkezli bir öğretim süreci yürütmelerine olanak tanıyabilir. Ancak bu sürecin verimli olabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına erişiminin artırılması önemlidir. Veliler için: Programın değerler eğitimi ve sosyal sorumluluk bilincini ön plana çıkarması, öğrencilerin okul dışındaki tutum ve davranışlarına da olumlu yansıtılabilir. Ayrıca programın aile ile iş birliğine açık bir yapı sunması, velilerin eğitim sürecine daha aktif katılımını teşvik edebilir. Okul yöneticileri için: Yeni programın teknoloji entegrasyonu ve proje tabanlı öğrenme gibi uygulamaları teşvik etmesi, okullarda daha yenilikçi öğrenme ortamları oluşturma ihtiyacını doğuracaktır. Bu da okul yöneticilerinin altyapıyı güçlendirme ve öğretmenleri destekleme konusunda daha fazla inisiyatif almasını gerektirebilir.
SBÖE14	Öğrencileri düşünmeye teşvik etmesi, kendilerini ifade etme fırsatı tanınması, öğrencilerin derse aktif katılımlarını artırması. Programın süreç odaklı olması, ürün ortaya koymalarının beklenmesi ve okul dışında da araştırma yapmayı teşvik etmesi, velinin de sürece katılımını olumlu etkilemesi.

Endişeler

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın sebep olduğu/olabileceği endişelere ilişkin sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine ait kategori ve alt kategoriler ayrıca sıklık düzeyleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Sebep Olduğu/Olabileceği Endişelere İlişkin Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Uzman Akademisyenler ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Sebep Olduğu/Olabileceği Endişeler			
	Kategoriler	Alt Kategoriler	<i>f</i>
Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Uzman Akademisyenler	Eğitim Politikaları	Değişime Direnç	4
		Kısa Sürede Programın Hazırlanması	
		Programın Detaylı Oluşu	
	Öğretmenler Açısından	Öğretmen Yeterliklerinin Yeterli Olup Olmaması	4
		Programın Felsefesinin Kavranıp-Kavranmadığı/Anlaşılması	
		Hizmet İçi Eğitimlerin Gerekliliği	
		Ders Saatinin Yetersizliği	
	İçerik	Programın Yoğun Oluşu	6
		Becerilerin Entegrasyonunda Problemler	
		İçerik-Uygulama Dengesizliği	
	Yapısal Endişeler	Öğrenmelerin Soyut Kalması	2
		Ölçme-Değerlendirmenin Nasıl Olacağı Sorunu	
		Toplam	16

Sebepler Olduğu/Olabileceği Endişeler					
	Kategoriler	Alt Kategoriler	<i>f</i>		
Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	Yapısal Endişeler	Ders Saatinin Yetersizliği	13		
		Ölçme-Değerlendirme			
		Durumlarının Farklılaşması/			
		Yetersizliği			
		Kaynaştırma Öğrencilerinin			
		Görmezden Gelinmemesi			
		Erdem-Değer-Eylem			
		Yaklaşımının Özel Bir Düzey			
	Bireysel Farklılıklar	Gözetilmeden Sunulması	2		
		Dijital Eşitsizlikler			
		Zamansal Problemler			
		Düzeye Göre Farklılaşma			
		Öğrenme Çıktılarının Düzeye			
		Uygun Olmaması			
		İçerik		Sosyal Bilimlere Gerekli	2
				Önemin Verilmemesi	
	Üst Bilişsel Öğrenmelere				
	Dayanak Oluşturacak				
	Fiziki Farklılıklar	Hazırbulunuşluk Problemleri	2		
		Öğrenme Öğretme Ortamının			
		Elverişsizliği			
	Paydaşların Durumu	Yetersizliği Bulunan Okullar	1		
		Velilerin Tutumları			
	Hizmet İçi Eğitim	Öğretmenlere Yeni Program	2		
		Anlayışının Kazandırılması			
	Endişem yok	Çalışmaları	1		
		-			
		Toplam	23		
		GENEL TOPLAM	39		

Tablo 8 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenlerin 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın sebep olduğu/olabileceği endişelere ilişkin görüşleri en fazla “İçerik” (f=6) kategorisi ekseninde şekillenmiştir. “İçerik” (f=6) kategorisinde söylem geliştiren akademisyenler; “Programın Yoğun Oluşu, Becerilerin Entegrasyonunda Problemler, İçerik-Uygulama Dengesizliği ve Öğrenmelerin Soyut Kalması”

alt kategoriyle görüşlerini çeşitlendirmiştir. Akademisyenlerin programının sebep olduğu/olabileceği endişelere ilişkin görüş geliştirdikleri diğer iki kategori “Eğitim Politikaları” (f=4) ve “Öğretmenler Açısından” (f=4) olarak görülmektedir. “Eğitim Politikaları” (f=4) kategorisinde söylemler; “Değişime Direnç, Kısa Sürede Programın Hazırlanması ve Programın Detaylı Oluşu” şeklinde şekillenirken, “Öğretmenler Açısından” (f=4) kategorisinde söylemler; “Öğretmen Yeterliklerinin Yeterli Olup Olmaması, Programın Felsefesinin Kavranıp-Kavranmadığı/Anlaşılması, Hizmet İçi Eğitimlerin Gerekliliği ve Ders Saatinin Yetersizliği” şeklinde olmuştur. Son olarak söylem geliştirilen kategori “Yapısal Endişeler” (f=2)’dir. Bu kategoride akademisyenlerin, “Ölçme-Değerlendirmenin Nasıl Olacağı Sorunu” üzerinde durdukları görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın sebep olduğu/olabileceği endişelere ilişkin görüşleri en fazla “Yapısal Endişeler” (f=13) kategorisinde şekillendiği tespit edilmiştir. Bu kategorideki söylemler; “Ders Saatinin Yetersizliği, Ölçme-Değerlendirme Durumlarının Farklılaşması/Yetersizliği, Kaynaştırma Öğrencilerinin Görmezden Gelinmemesi, Erdem-Değer-Eylem Yaklaşımının Özel Bir Düzey Gözetilmeden Sunulması, Dijital Eşitsizlikler ve Zamansal Problemler” şeklindedir. “Bireysel Farklılıklar” (f=2) kategorisinde, “Düzeye Göre Farklılaşma ve Öğrenme Çıktılarının Düzeye Uygun Olmaması” söylemleri, “İçerik” (f=2) kategorisinde, “Sosyal Bilimlere Gerekli Önemin Verilmemesi ve Üst Bilişsel Öğrenmelere Dayanak Oluşturacak Hazırbulunurluk Problemleri” söylemleri, “Fiziki Farklılıklar” (f=2) kategorisinde, “Öğrenme Öğretme Ortamının Elverişsizliği ve Yetersizliği Bulunan Okullar” söylemleri, “Paydaşların Durumu” (f=1) kategorisinde, “Velilerin Tutumları” (f=1) ve “Hizmet İçi Eğitim” (f=2) kategorisinde ise “Öğretmenlere Yeni Program Anlayışının Kazandırılması Çalışmaları” söylemleri geliştirildiği görülmektedir. Ayrıca bir öğretmenin programa ilişkin herhangi bir endişesinin olmadığı da belirlenmiştir.

Tablo 9’da sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenlerin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 9*Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Uzman Akademisyenlerin ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüş Örnekleri*

Kodlar	Görüşler
SBEAUAE1	Bence 24-SBÖP'ün sebep olduğu en büyük endişe, eğitim politikası literatüründe de kendisine genişçe bir yer bulan “değişime direnç” kavramıdır. Zira yakın tarihimizde öğretim programlarımızda yapılan değişikliklerdeki radikallik oranı arttıkça bu değişime yönelik direncin de arttığı aşikârdır. Bunun en güzel örneklerinden bir tanesi 2005 programımızdır. Uygulamaya konulmasıyla her yönüyle eski anlayışa taban tabana zıt bir anlayış sunulmasına, bu anlayışı yerleştirmek için sözde her şey yapılmasına ve üzerinden 20 yıl geçmesine rağmen hâlâ istenen verim alınamamış olduğu görülmektedir. Gelineen noktada dersler büyük oranda yine eski anlayışa göre işlenmekte ve ölçme değerlendirme eski anlayışa göre yapılmaktadır. 24-SBÖP, 2005 kadar radikal değişiklikler içermese de yine bazı yönlerden değişiklikler ve yeni anlayışlar içermektedir ve talep etmektedir. Uygun bir geçiş süreci olmadan ve öğretmenler psikososyal olarak yeni programa hazırlanmadan 24-SBÖP uygulanmaya başlandığı için sınıflarda 2005 sürecine benzer bir sürecin yaşanacağı endişesi ister istemez gündeme gelmektedir. Örneğin ölçme değerlendirme anlayışından öğrenme kanıtı anlayışına sadece isim değişikliği yaparak geçmek imkânsızdır. Bu değişim sürecinin de ciddi bir şekilde yönetilmesi gerekir. Hatta birçok bilimsel çalışma sadece değişimin de yönetilmesinin yeterli olmadığını, bu değişime yönelik direncin de yönetilmesi gerektiğini göstermektedir.
SBÖE10	2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan etkinliklerin öğrenci düzeylerine uygun olmaması, öğrenciler açısından anlaşılabilmesi eğitim durumlarını olumsuz etkileyebilir ve ciddi öğrenme kayıplarına neden olabilir. Çünkü bu etkinliklerle kaybedilen sürenin telafisi zor olmaktadır. Bu konuda öğretmen etkinlik seçiminde daha etkin bir rol almalı, planlama öğretmen sorumluluğunda gerçekleşmelidir. Programın ülkeyi temsil edecek iyi bir örneklem üzerinde uygulanması ve buna göre düzenlemelerin yapılması önemlidir. Diğer türlü okullar arası farklılaşan içerik ve eğitim durumları yaşantıları ortaya çıkabilir. Sosyoekonomik düzeyi iyi olan okullarda bu program etkin yürütülürken diğer okullarda ciddi öğrenme kayıpları ortaya çıkabilir. Program öğrencilerde sorgulama yeteneğini geliştirebilecek düzeyde tasarlanmalı, öğrencilerin sorgulama yapabilecekleri öğrenme yaşantılarına belirli oranda yer vermelidir. Programın sosyal bilimlere ait bilgilerin öğrencilere kazandırılması konusunda eksikleri bulunmaktadır. Öğrenciler belirli sosyal bilim alanına giren kavramları açıklamakta güçlük çekmekte, derslerde kavramları tanımlamakta zorlanmaktadır. Bu açıdan programda, öğrencilere açıklama yapabilme yeteneği için daha etkin bir kavram öğretimine yer vermelidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, 2024 yılında yayımlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na ilişkin sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini SWOT analizi çerçevesinde incelemektir. Çalışma kapsamında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmada öncelikle sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenlere ve sosyal bilgiler öğretmenlerine 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın güçlü yönlerinin neler olduğu sorulmuştur. Sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler, en çok “Genel Çerçeve” üzerinde durmuş, bunu “disiplinler arası ilişkiler, farklılaştırma yaklaşımı ve yapay zekâ destekli uygulamalar” gibi alt kategorilerle desteklemişlerdir. Diğer güçlü yönler “İçerik” ve “Geri Bildirim Olanakları” kategorilerinde yer almıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri, en fazla “Yapısal Düzenlemeler” kategorisinde görüş belirtmiş ve “sadeleşme, beceri temelli program” gibi alt kategorilerle desteklemiştir. Ayrıca “İçerik” kategorisinde, “öğrenci merkezli anlayış ve etkinliklerin artırılması” gibi alt başlıklar öne çıkmıştır. Kılıçoğlu ve Aydemir (2022) de yapmış oldukları çalışmalarında akademisyenlerin ve öğretmenlerin programdaki kazanım (öğrenme çıktılarının) sayılarının azaltılmasının, beceri sayılarının arttırılmasının programın güçlü yönleri arasında yer aldığını tespit etmişlerdir. Yıldırım ve Çalışkan (2024) yapmış oldukları çalışmalarında 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın birçok yeniliği beraberinde getirdiği diğer programlardan farklı bir anlayışla oluşturulduğu üzerinde durmuşlardır. Tosun ve Gökçe (2024) yapmış oldukları çalışmalarında 5. sınıf öğrenme çıktılarının genellikle sosyal boyut kapsamındaki amaçlarla bağlantılı olduklarını tespit etmişlerdir. Gömleksiz ve Bulut (2006) çalışmalarında programda önerilen öğrenme çıktısı (kazanım), kapsam, eğitim öğretim durumları ve ölçme-değerlendirmenin çok üst düzey etkililiğinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şahin ve Çelik (2024) çalışmalarında 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda alan becerileri kısmında sosyal bilimlere etkin bir şekilde yer verildiği ve alan becerileri kısmında sosyal bilimlere ait becerilerin hangi aşamada ve hangi öğrenme çıktısında kazandırılması gerektiği üzerinde belirtmişlerdir. Ayrıca becerilerin sadece öğrenme çıktılarıyla değil öğrenme öğretme yaşantılarıyla da kazandırılabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak çalışmanın bu bulgu ve yorumlarını hem destekleyen hem de desteklemeyen çalışmaların alan yazınında var olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada ikinci olarak sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenlere ve sosyal bilgiler öğretmenlerine 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın zayıf yönlerinin neler olduğu sorulmuştur. Sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler, en fazla “Yapısal Zayıflıklar” kategorisinde görüş belirtmiş, bu söylemler “temel felsefe eksikliği, becerilerin her sınıfta aynı olması ve sosyal duygusal becerilerin tanımlanmasındaki” zayıflık gibi alt kategorilerle desteklenmiştir. Ayrıca “İçerik” ve “Anlamsal Çerçeve” kategorilerinde “metinlerin karmaşası ve küresel anlayışın yerelden fazla” olması gibi sorunlara işaret etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, en fazla “İçerikte Zayıflıklar” kategorisine değinmiş, bu içeriklerin “düzeye uygun olmaması ve sosyal bilimlerin kısıtlı ele alınması” gibi alt başlıklarla desteklenmiştir. “Yapısal Zayıflıklar” ve “Sınıfın Durumu” kategorilerinde de “etkinliklerin zorlukları ve zaman kısıtlılığı” gibi konulara dikkat çekmişlerdir. “Hizmet İçi Eğitim” ise en az değerlendirilen kategoridir. Görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenleri programın zayıf yönünün eğitim paydaşlarına aktarılmasında görüşünde birleşmektedirler. Yıldırım ve Çalışkan (2024) yapmış oldukları çalışmalarında 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın benimsenmesi ve etkililiğin arttırılabilmesi için eğitim bilimciler ve öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesinin önemi üzerinde durmuşlardır. Kılıçoğlu ve Aydemir (2022) de yapmış oldukları çalışmalarında zayıf yönlerle ilişkin programın günlük hayatla ilişkilendirilememesi, öğrenme alanı sayısının azaltılması sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleriyle uyum göstermektedir. Öztürk ve Kafadar (2020) çalışmalarında programın zayıflığını günlük hayatla ilişkilendirilememesi olarak tespit etmişlerdir. Önger ve Duman (2024) yapmış oldukları çalışmalarında 2024 programında içerikte yeni bir düzenlemeye gidildiği ve eğitim durumu ile ilgili detaylı bilgilerin yer aldığını belirlemişlerdir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin belirtmiş olduğu bu durumlar aslında programın zayıflığından ya da etkisizliğinden değil 2024 TYMM'nin yeterince aktarılmadığının ve anlaşılmadığının bir göstergesidir. Çünkü hem 2024 TYMM Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı hem de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde belirtilen bu durumlar nedeniyle açıklanmış ve eğitimde yeni bir vizyon ortaya konulduğunun üzerinde durulmuştur (MEB, 2024, s. 4; MEB, 2025, s. 4). Bu sonuçlara göre çalışmanın bulgularıyla ilgili hem uyum gösteren hem de uyum göstermeyen çalışmaların alan yazınında varlığından söz edilebilir.

Çalışmada üçüncü olarak sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenlere ve sosyal bilgiler öğretmenlerine 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın sunduğu/sunabileceği fırsatların neler olabileceği sorulmuştur. Sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler en fazla “Öğrenciler Açısından” ve “Sosyal Bilgiler Açısından” kategorilerine odaklanmıştır. Öğrenci kategorisi “beceri geliştirme ve gerçek yaşamla bağlantılı etkinlikler üzerine”, sosyal bilgiler kategorisi ise “dersin ilgi çekici hâle getirilmesi ve paydaşların görüşlerinin dikkate alınması” üzerine söylemler geliştirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri, en çok “Etkin Bir Birey” kategorisini ele almış; “duyarlı vatandaşlık, teknoloji kullanımı ve millî değerlere sahip öğrenciler yetiştirme” fırsatlarını vurgulamıştır. Ayrıca “Yapısal Fırsatlar” ve “Çoklu ve Çeşitli Öğrenme Olanakları” gibi kategorilere değinmişlerdir. Önger ve Duman (2024) yapmış oldukları çalışmalarında 2024 programının içeriğinde öğrenme öğretme yaşantıları, öğrenme kanıtları ve farklılaştırma öğelerinin yer aldığını tespit etmişlerdir. Bu sonuç sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenlerin 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın sunduğu/sunabileceği fırsatlarla paralellik göstermektedir. Ayrıca Önger ve Duman (2024), 2024 öğretim programındaki öğrenme çıktılarının öğrenen merkezli olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Bu durumun da sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenlerin görüşleriyle benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Kılıçoğlu ve Aydemir (2022) de yapmış oldukları çalışmalarında programın sunmuş olduğu fırsatları beceri öğretimine odaklanması ve öğrenci merkezli olması şeklinde tespit etmişlerdir. Yıldırım ve Çalışkan (2024) yapmış oldukları çalışmalarında 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın beceri temelli bir yapıya sahip olduğu ve başta alan becerileri ve alanla ilgili okuryazarlıklar olmak üzere kavramsal beceriler, sosyal duyuşal öğrenme becerileri ve beceriler arası ilişkiler şeklinde konumlandırıldığını tespit etmişlerdir. Hem sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler hem de sosyal bilgiler öğretmenleri bireyler için becerilerin ne kadar önemli olduğu ve programın beceriler üzerine inşa edilmesinin öğretmen-öğrenci-toplum açısından önemli bir süreci ifade ettiği üzerinde durmuşlardır.

Çalışmada son olarak sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenlere ve sosyal bilgiler öğretmenlerine 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın sebep olduğu/olabileceği endişelerin neler olduğu sorulmuştur. Sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler, en fazla

“İçerik” kategorisine odaklanmış, programın yoğunluğu, beceri entegrasyon problemleri ve öğrenmelerin soyut kalması gibi konuları dile getirmiştir. Ayrıca “Eğitim Politikaları” ve “Öğretmenler Açısından” kategorilerinde değişime direnç, yeterlik sorunları ve hizmet içi eğitimlerin gerekliliği gibi konular belirtilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ise en çok “Yapısal Endişeler” kategorisinde görüş geliştirmiş, ders saatinin yetersizliği, ölçme-değerlendirme sorunları ve dijital eşitsizlikler gibi sorunları vurgulamıştır. Diğer kategorilerde “bireysel farklılıklar, içerik, fiziki farklılıklar ve hizmet içi eğitim” endişeleri dile getirilmiştir. Yıldırım ve Çalışkan (2024) yapmış oldukları çalışmalarında programın düzgün ve etkin bir biçimde yürütülebilmesi için öğretmen ve topluma programın aktarılması, hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada da sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenlerin görüşleri hizmet içi eğitimlerle programın desteklenmesi gerektiği şeklindedir. Hem Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni (2025) hem de 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın beceri temelli programlar olduğu da vurgulanmaktadır (2024). Beceri temelli programların yürütülmesi beraberinde ölçme-değerlendirmenin nasıl olacağı sorununu da beraberinde getirmektedir. Yalçın’a (2018) göre becerilerin ölçülmesinde; derecelendirme ölçekleri, durumsal yargı testleri, performans değerlendirmeler ve simülasyonlar, portfolyolar ve farklı madde türlerini içeren araçların (bilgisayar destekli ve açık uçlu maddeler gibi) kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Bu durum hem sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler hem de sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından fark edilmiş ve merkezî sınavların çoktan seçmeli oluşu fakat uygulamanın çağdaş ölçme-değerlendirme araçlarıyla gerçekleştirilmesi gerektiği programın uygulanmasında ortaya çıkabilecek endişeler olarak görüşlerde yer almıştır. Bu sonucunun alan yazınıyla da paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Önger ve Duman (2024) yapmış oldukları çalışmalarında 2024 programında ölçme-değerlendirmeye dair bir başlığa yer verilmediğini ancak program detaylandırılmasında öğrenme kanıtları başlığı ile her bir öğrenme alanına dair ölçme-değerlendirme durumlarına yer verildiği tespit etmişlerdir. Can (2019) yapmış olduğu çalışmada 2005 ve 2018 programlarında yer alan ölçme-değerlendirme durumlarının daha açıklayıcı ve yol gösterici olarak sunulduğunu tespit etmiştir. Can ve Sezginsoy’un (2021) yapmış oldukları çalışmalarında, programlarda bazı öğrenme çıktılarının (kazanımların) çıkarılmasından dolayı konular arasında bağlantısız ilişkiler olduğu ve öğrencilerin bu konuları öğrenmede zorluk yaşayabilecekleri sonucuna ulaştıkları

görülmektedir. Elde edilen bu sonucun alan yazınındaki diğer çalışmalarla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri için önemli endişelerden biri de ders saatinin yetersiz oluşudur. Ağır (2003), gerçekleştirdiği çalışmada programda sosyal bilgiler dersine ayrılan sürenin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Metin-Göksu ve Taşyürek (2023) tarafından yürütülen araştırmada da öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar arasında ders saatlerinin yetersizliğine dikkat çektikleri belirlenmiştir. Sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman akademisyenler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin geliştirmiş olduğu bu söylemler aslında 2024 TYMM Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın tam olarak aktarılamamasından kaynaklanmaktadır. Çünkü hem 2024 TYMM Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı hem de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde her iki çalışma grubunun da söylem olarak geliştirdiği endişelerin bertaraf edilebilmesi için uygulayıcılara ve eğitimcilere inovatif çözüm yolları sunduğu görülmektedir (MEB, 2024, s. 8-10; MEB, 2025, s. 4, 33, 41). Bu durumun da en aza indirgenmesi için hizmet içi eğitimlerin artırılması ve programın paydaşlarına aktarılmasının önemini göstermektedir. Görüldüğü üzere alan yazınında bu sonuçları destekleyen ve desteklemeyen çalışmaların varlığından söz edilebilir.

Sonuç olarak 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, birçok yenilik sunarak önceki programlardan ayrılmaktadır. 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın güçlü yönlerinin yanında çeşitli zayıf yönler ve endişeler taşıdığını ancak eğitimde önemli fırsatlar sunduğunu ve bu fırsatların dikkatlice değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Sosyal bilgiler dersinin kapsamlı bir şekilde işlenebilmesi için ders saati sayısının artırılması önerilmektedir. Bu durum özellikle sosyal bilimlerin derinlemesine incelemeyi gerektiren konuları için faydalı olacaktır.
- Programda kullanılması önerilen ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin oldukça çağdaş olduğu ve çeşitliliği sağladığı görülmektedir ancak merkezî sınavlarda bu çağdaş ve çeşitliliğin nasıl uygulanabileceği konusu tam belirtilmemiştir. Merkezî sınavlar da göz önüne alınarak ölçme ve değerlendirmenin kapsamı ve mahiyetinin açıkça belirtilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir.

- Programın uygulayıcılarının teknoloji destekli eğitim tekniklerini kullanmaları için düzenli hizmet içi eğitimler yapılabilir.
- Programda yer alan beceriler her sınıf seviyesinde farklılaştırılarak bu becerilerin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun hâle getirilmesi sağlanabilir.

Extended Summary

Introduction

In this study, the relationship between the quality of education and the development of a country is emphasized and it is stated that curricula play an important role in raising qualified individuals. Social studies is an interdisciplinary lesson that prepares individuals for social life and raises citizenship awareness. The social studies curriculum in Türkiye has been updated in various years and finally restructured in 2024 according to the needs of the age. This program aims for students to become knowledge-producing, critical and value-based individuals. SWOT analysis (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats), an innovative approach in the field of education, is used in this study to evaluate the 2024 social studies curriculum. In this context, it was tried to determine the strengths and weaknesses of the program, the opportunities it offers and the threats it may face with the opinions of academicians and teachers.

Methodology

This study was conducted with phenomenology method, one of the qualitative research designs. In the study, the perceptions of academics and social studies teachers who are experts in the field of social studies education regarding the Century of Türkiye Education Model Social Studies Curriculum were examined in depth within the framework of SWOT analysis (strengths, weaknesses, opportunities and threats). The aim is to present a holistic evaluation of the programme based on the experiences and perceptions of stakeholders. In this study, the study group was determined by purposive random sampling method in order to examine the perceptions about the Century of Türkiye Education Model Social Studies Curriculum. The study group consisted of social studies education specialist academicians working in various state universities and social studies teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education. This method aims to provide rich and diverse data from different stakeholders. In the

study, data were collected with two separate interview forms consisting of four open-ended questions developed by the researchers and specially prepared for each study group. The interview forms were revised in line with expert opinions, pre-application was made and finalised. The data were obtained through face-to-face interviews with social studies academics and social studies teachers. The data obtained were analysed by content analysis method, and the participants were coded and defined according to gender and group type in the analysis.

Findings

Evaluation of the Century of Türkiye Education Model Social Studies Curriculum: Strengths, Weaknesses, Opportunities, Strengths: Academics mostly expressed their opinions in the category of “General Framework” (f=11) and emphasized elements such as interdisciplinary relations, project-based learning, and artificial intelligence-supported applications. They also made positive evaluations in the categories of content (f=3) and feedback opportunities (f=2). Social studies teachers expressed their opinions mostly in the categories of “Structural Arrangements” (f=11) and “Content” (f=10). Student-centered approach, skill-based curriculum and effective assessment and evaluation opportunities are the prominent elements. Weaknesses: Academics were most critical in the category of “Structural Weaknesses” (f=8) and drew attention to issues such as the lack of the basic philosophy of the program and measurement and evaluation uncertainties. Criticisms were also made in the categories of content (f=4) and semantic framework (f=3). In the category of “Weaknesses in Content” (f=9), social studies teachers drew attention to problems such as the lack of timeliness of subjects and the limited coverage of social sciences. Opportunities: Academics emphasized opportunities such as skill development, holistic approach to the individual, and making the course interesting in the categories of “From the Students’ Perspective” (f=5) and “From the Social Studies Perspective” (f=5). Social studies teachers and stated that the program offered innovative approaches, increased use of technology, and supported interdisciplinary relationships. In general, it is seen that the skills-based, student-centered and interdisciplinary structure of the curriculum is strong, but it has some shortcomings such as measurement-assessment uncertainties, content density and insufficient course hours.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

In the study, the strengths of the Century of Türkiye Education Model Social Studies Curriculum were evaluated in line with the views of academics and social studies teachers. Academics focused on the categories of “General Framework” and teachers on “Structural Arrangements. The simplification, skills-based structure, interdisciplinary approach and student-centered content of the curriculum were found to be positive. Previous research also supports the aspects of the program such as reducing the number of objectives, increasing skills and including social sciences effectively. In conclusion, the program’s innovative structure and content arrangements stand out as strengths. In this study, the weaknesses of the Century of Türkiye Education Model Social Studies Curriculum were examined in line with the views of academics and social studies teachers. While academics drew attention to the lack of basic philosophy and weaknesses in skill definitions, teachers emphasized problems such as inappropriate content for the level and time constraints. Previous research supports that the inability to relate the curriculum to daily life and lack of in-service training are among the important weaknesses. In this study, the opportunities offered by the 2024 Social Studies Curriculum were examined in line with the views of academics and social studies teachers. Academics stated that the program offers students the opportunity to gain skills and make the lesson interesting. Social studies teachers emphasized student-centered learning, technology-supported education and contemporary teaching techniques. Previous studies show that the skills-based and student-centered structure of the curriculum supports these opportunities. In this study, the concerns raised by the 2024 Social Studies Curriculum were examined in line with the views of academics and social studies teachers. While academics focused on content density, skills integration and abstract learning, teachers emphasized insufficient class time, assessment and evaluation problems and digital inequalities. Similar concerns are also found in the literature, and issues such as in-service training, assessment and evaluation process, and increasing the course hours are particularly prominent. In conclusion, the opportunities offered by the program should be utilized and in-service trainings, course hour arrangements and improvements in the assessment and evaluation system should be made to increase applicability.

Yazar Katkıları: Çalışmada yazarlar eşit oranda katkıya sahiptir.

Çıkar Çatışması: Bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederiz.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığı, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 29.11.2024 tarih ve E-77082166-604.01-1105291 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Milli Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

- Ağır, Ö. (2003). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler dersinin öğretiminde karşılaşılan *sorunlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bonstingl, J. J. (1996). *Kalite okulları*. (Çev. Hayal Köksal). Dünya Yayınları.
- Can, B. & Sezginsoy, B. Ş. (2021). 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Turkish Studies Education*, 16(5), 2421-2441. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.51023>
- Can, B. (2019). *2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. SAGE Publications. https://fe.unj.ac.id/wp-content/uploads/2019/08/Research-Design_Qualitative-Quantitative-and-Mixed-Methods-Approaches.pdf
- Daniela, V. (2017). The SWOT analysis of pre-university education. *Ovidius University Annals, Economic Sciences Series*, XVII(1), 601-605.
- Ezin, Y. (2021). COVID-19 sürecinde üniversitelerde uzaktan muhasebe eğitiminin SWOT analiz tekniği ile değerlendirilmesi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 92, 73-90. <https://doi.org/10.25095/mufad.937725>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, N. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Book Company.
- Gömlüksiz, M. N. & Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(47), 393-421.
- Kalaycı, N. & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017- 2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 106-129. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.544022>

- Kılıçoğlu, G. & Aydemir, A. (2022). Türkiye'deki 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına yönelik bir değerlendirme: SWOT analizi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 275-296. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1169598>
- Korkmaz, S. & Uygur, A. (2021). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler dersi öğretim programlarındaki coğrafya konularının öğretiminde kullanılan araç ve gereçler. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 4(1), 34-47.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. SAGE Publications.
- Memişoğlu, H. (2012). İlköğretim 4-5 sosyal bilgiler ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 66-81.
- Metin-Göksu, M. & Taşyürek, Z. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 275-289. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1213859>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7.sınıflar)*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2007). *Planlı okul gelişim modeli*. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı.
- Önger, S. & Duman, S. N. (2024). 2018, 2023 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1308-1339. <https://doi.org/10.51460/baebd.1450941>
- Öztürk, C. & Kafadar, T. (2020). 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126. <https://doi.org/10.24315/tred.550508>

- Safran, M. (2004). İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar: Sosyal bilgiler (4. 5. sınıf). *Bilim ve Aklın Işığında Eğitim Dergisi*, 5, 54-55.
- Satria, R. & Shahbana, E. (2020). SWOT analysis of strengthening education character in junior high school. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(2), 56-67. <https://doi.org/10.25217/ji.v5i2.827>
- Simon, J., & Burstein, P. (1985). *Basic research methods in social sciences*. Random Press.
- Şahin, E. N., & Çelik, H. (2024). Sosyal bilimler alan becerilerinin 2024 sosyal bilgiler öğretim programı alan becerileri bölümünde yer alma durumu. *International Journal of Values in Education and Society*, 2(3), 35-51. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14575945>
- Tosun, A. & Gökçe, N. (2024). 2018 ve 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma amaçları açısından incelenmesi. *The Journal of International Educational Sciences*, 11(40), 249-283. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.78214>
- Ülgen, H. & Mirze, S. K. (2013). *İşletmelerde stratejik yönetim* (7. baskı). Beta Yayınevi .
- Ütkür-Güllühan, N., & Bekiroğlu, D. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması: Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 787-804. <https://doi.org/10.24315/tred.938184>
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yalçın, A. & Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(3), 842-873.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 183-201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>

- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 8(1), 108-142. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1485390>

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Değerler ve Alan Becerileri Arasındaki İlişkinin Analizi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gülçin GÜVEN¹, Filiz DERE²

¹ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, gulcinm@marmara.edu.tr. ORCID: 0000-0002-9638-025X

² Öğr. Gör., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, filizdere@nku.edu.tr. ORCID: 0000-0002-8022-5829

Gönderilme Tarihi: 24.05.2025

Kabul Tarihi: 18.12.2025

DOI: 10.37669/milliegitim.1705437

Atıf: “Güven, G., & Dere, F. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 okul öncesi eğitim programında değerler ve alan becerileri arasındaki ilişkinin analizi. *Millî Eğitim*, 54(1), 1471-1500. DOI: 10.37669/milliegitim.1705437”

Öz

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki alan becerilerinin (Türkçe, matematik, fen, sosyal, sanat, müzik, hareket ve sağlık) ilişkili olduğu değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmada, programdaki alan becerileri ve değerler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilerek ilişkilendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları programda 20 farklı değere yer verildiğini, alan becerilerinin en çok çalışkanlık, özgürlük ve estetik değerleriyle; en az mahremiyet, adalet ve tasarruf değerleriyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Buna karşın aile bütünlüğü, sevgi ve merhamet değerleriyle alan becerisi arasında doğrudan ilişkisi kurulamamıştır. Bunun yanında hareket ve sağlık alan becerileri 16, sosyal alan becerileri 15, müzik alan becerileri 13, sanat alan becerileri 11, fen alan becerileri 9, Türkçe alan becerileri 7, matematik alan becerileri 3 farklı değerle ilişkilendirilebilmiştir. Bulgular, mevcut programda tüm alan becerileri ile değerler arasındaki ilişki düzeylerinin benzer dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonuçları Okul Öncesi Eğitim Programı'nın değerler eğitimi açısından daha belirgin ve anlaşılır bir şekilde yenilenmesinde kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: değerler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, okul öncesi eğitim programı, alan becerileri

* Bu çalışmanın bir bölümü, daha önce 17-19 Ekim 2024 tarihleri arasında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde gerçekleştirilen III. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Analysis of the Relationship Between Values and Field Skills in the Century of Türkiye Education Model 2024 Preschool Education Program

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The present study examines the field skills (Turkish, mathematics, science, social studies, art, music, movement, and health) in the 2024 Preschool Education Program, prepared within the framework of the Century of Türkiye Education Model, and their associated values. In the research conducted using the document analysis method, the field skills and values in the program were evaluated and correlated through content analysis. According to the study's initial findings, 20 different values were included in the program, and it was found that the field skills were most closely associated with the values of diligence, aesthetics, and freedom, and least closely related to the values of privacy, justice, and frugality. However, no direct association could be found between the values of family integrity and compassion with field skills. In addition, movement and health domain skills were associated with 16 values, social domain skills with 15, music domain skills with 13, art domain skills with 11, science domain skills with 9, Turkish domain skills with 7, and mathematics domain skills with 3 values. The findings reveal that, in the current curriculum, the levels of association between all disciplinary skills and values exhibit a comparable distribution. The study results can be used to revise the relevant program more explicitly and comprehensively in terms of values education.

Keywords: values, the Century of Türkiye Education Model, preschool education program, field skills

Giriş

Türkiye’de eğitim politikalarının son yıllardaki en kapsamlı düzenlemelerinden biri olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı yayımlanmıştır. Bu programda özellikle okul öncesinde değerler eğitimi konusunda önemli değişiklikler bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde temelleri atılan değer, tutum ve eğilimlerin yaşam boyu öğrenme, vatandaşlık ve toplumsal uyum üzerinde belirleyici etkisi dikkate alındığında, programın değerler boyutunun yalnızca “Hangi değerler var?” sorusuna değil, aynı zamanda “Değerler alan becerileriyle ne ölçüde ve nasıl ilişkilendiriliyor?” sorularına da cevap bulunması gerekmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı, alan becerilerini (Türkçe, matematik, fen, sosyal, sanat, müzik, hareket ve sağlık) merkeze alan bir yapı sunarken TYMM’nin Erdem–Değer–Eylem yaklaşımıyla bu becerilerin değerler eğitimiyle bütünleşmesini hedeflemektedir. Ancak program metinlerinde değerlerin listelenmesi, her bir alan becerisinde hangi değerlere ağırlık verildiği, hangi değerlerin geri planda

kaldığı ve bazılarının ilişkilendirilmediği gibi önemli noktalara ilişkin bütüncül bir tablo sunmamaktadır.

Alan yazınında değerler eğitiminin okul öncesi bağlamında önemini vurgulayan çalışmalar bulunmakla birlikte, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın alan becerileri-değerler eşleşmelerini yeni politika çerçevesi içinde bütüncül biçimde ortaya koyan güncel bir çalışma bulunmamaktadır. Bu boşluk, programın uygulanabilirliği, öğrenme kazanımlarının tutarlılığı ve değerler eğitiminin görünürlüğü konusunda sistematik bir değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu çalışma, söz konusu ihtiyaca yanıt olarak, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki alan becerilerini ve değerlerini TYMM'nin Erdem-Değer-Eylem Tabloları çerçevesinde doküman analizi ve içerik analizi yöntemleriyle incelemektedir. Bu bağlamda programda hangi değerlerin yer aldığı, her alan becerisinin hangi değerlerle ve ne yoğunlukta ilişkilendirildiği, ilişkilendirilemeyen veya görece daha az görünür olan değerler ve alanlar arasındaki dağılım değerlendirilmektedir. Elde edilen sonuçların hem program geliştirme çalışmalarına hem de öğretmenlerin değerler eğitimi planlama süreçlerine katkı sağlayacak bir çerçeve sunması beklenmektedir.

Okul Öncesinde Değerler Eğitimi

Değer denildiğinde insanların zihinlerine çok farklı özellikler ve tanımlar gelmektedir. Bu düşünceleri insanların inançları, kültürel altyapıları, paradigmaları ve bakış açıları şekillendirmektedir. Bundan dolayı değerlerin tanımını ortak, net ve somut bir şekilde yapmak mümkün değildir. Buna karşın literatürde birçok değer tanımı bulunmaktadır. En genel tanımıyla değer, insan eylemlerinin iyi veya istendik olduğuna karar vermek için başvurulacak ilke, kanaat ve standartlardır (Halstead & Taylor, 2000). Aynı zamanda değerler, neyin iyi neyin kötü olduğuna dair yargılardır (Veugelers & Vedder, 2003). Değerler; doğrudan gözlenemeyen, öğrenilen, paylaşılan, toplayıcı, birleştirici, çok yönlü, bilinçli ve amaçlı davranışlardır (Macun, 2023). Görüldüğü gibi değerler, kişinin sosyal hayatının tüm alanlarına nüfuz etme kapasitesine sahip çok geniş bir bağlama sahiptir. Bu durum, değerlerin erken dönemlerden itibaren çocuklara kazandırılmasını önemli hâle getirmektedir.

Okul öncesi dönemde değerlerin kazanımı; çocuğun sosyal, duygusal, ahlaki ve kişilik gelişimiyle yakından ilgilidir (Halstead & Taylor, 2000; Johansson vd., 2014; Uyanık-Balat, 2004; Uyanık-Balat, 2012). Nitekim

hoşgörü ve sorumlu bir toplum için değerler eğitimine okul öncesi dönemden başlanması gerekmektedir (Johansson vd., 2014). Bu dönemde çocuklara “güven, sorumluluk alma, sevgi ve saygı duyma, hakkını koruma, savunma, teşekkür etme, yardım isteme, özür dileme, izin isteme, paylaşma” gibi değerleri kazandırmak gerekmektedir (Kaya vd., 2016). Değerleri öğrenme süreci ailede başlayıp okul, çevre, akran, öğretmen, kitle iletişim araçları, din ve ülke gibi şartların etkisiyle devam etmektedir. Bu gerekçeyle, çocuğa birer model olan aile ve öğretmenlerin özellikleri öğrenmeyi ve değer kazanımını etkilemektedir (Bakioğlu & Levent, 2014; Dere & Yavuzay, 2020; Dönmez vd., 2020; Halstead & Taylor, 2000; Özkan & Balaban-Dağal, 2023).

Türkiye’de çocuklara değerleri kazandırmak için okullarda değerler eğitimi faaliyetleri yürütülmektedir. Nitekim, Millî Eğitim Bakanlığı, 18. Milli Eğitim Şurası’nda değerler eğitimine özel bir yer ayırmıştır. Kararlar içerisinde (35. madde) okul öncesinden başlanarak tüm eğitim kademelerinde tüm dersler ve okul kültürü içerisinde değerler eğitimine yer verilmesi, bu süreçte okul, aile, çevre, yönetici ve öğrenci iş birliğinin yapılması istenmiştir. Ayrıca yine değerlerin öğretimi sırasında değerler aktarımı yerine farklı yaklaşımların tercih edilmesine dikkat çekilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010). Bu karardan sonra çeşitli eğitim kademelerinde değerler eğitimi konusundaki faaliyetlerde artış yaşanmıştır. Bu kademelerden biri de okul öncesidir. Diğer kademeler gibi, okul öncesi eğitimde de öğrencilere bazı bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması amaçlanır (Demircioğlu & Demircioğlu, 2016). Çocuklarda değerlerle ilgili bilgilerin temellerinin atıldığı bu dönem (Uyanık-Balat, 2004), çocukları ilkokula hazırlar, onların sosyalleşmesini sağlar ve öz bakım becerilerini destekler (Dönmez vd., 2020). Aynı zamanda toplumsal ve bireysel huzurun tesisi için yapılacak değerler eğitimi faaliyetleri, kişiliğin şekillenmesinde büyük etkiye sahiptir (Demircioğlu & Demircioğlu, 2016). Bu bağlamda 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan Okul Öncesi Eğitiminin Temel İlkeleri başlığının 7. maddesinde “Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.” (MEB, 2013, s. 11) ifadesi yer almaktadır. Bu ifadede sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma değerleri “duygu” ve “davranış” olarak ele alınmıştır. Aynı zamanda 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan Programın Temel Özellikleri başlığının “Kültürel ve Evrensel Değerleri Dikkate Alır” alt başlığında şu ifade

bulunmaktadır:

“Çocukların yaşadıkları toplumun değerlerini tanımaları, kültürel ve evrensel değerleri benimsemeleri onların sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetişmeleri açısından önemlidir. Program, bu yönüyle, farklılıklara saygı duyulmasını ve farklı özellikleri olan bireylerle uyum içinde bir arada yaşamaya dair deneyimler kazanılmasını teşvik etmektedir. Programda değerler eğitimi ayrı bir alan olarak ele alınmamış, ancak kazanım ve göstergelerde bütüncül bir şekilde vurgulanmıştır “(MEB, 2013, s. 17).

Bu ifadede değerlerin millî, manevi, kültürel ve evrensel olarak dört boyutta ele alındığı, sevgi, müsamaha, nazik olma, misafirperverlik, vatanseverlik, çalışkanlık, temizlik, kültürel mirası koruma ve saygı değerlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Ancak programda değerler eğitimi ayrı bir bölüm olarak ele alınmamış, yalnızca kazanımlarda ve göstergelerde dolaylı olarak vurgulanmıştır.

2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) yayımlanmıştır. Modelin temel amacı “yetkin ve erdemli insan” yetiştirmek olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramsal çerçeve içinde “erdem”, ahlaki değerler bütününe ifade ederken “yetkinlik” bilgi ve beceri ile ilişkilendirilmektedir. Ayrıca model, ontolojik bütünlük (ruh-beden), epistemolojik bütünlük (bilgi-bilgelik), zamansal bütünlük (geçmiş-gelecek) ve aksiyolojik olgunluk (ahlaki bilinç-estetik bakış açısı) gibi kavramlarla değerlerin eğitimin her bölümünü etkilemesini amaçlamaktadır. Bu modelde öğretim programlarının üç bileşeninden biri olarak Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi oluşturulmuştur (Şekil 1).

Şekil 1

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi (MEB, 2025, s. 36)



Bu çerçeve metinde değer eğitimi kurumsal taşıyıcı olarak tanımlanmış ve adalet, sorumluluk ve saygı gibi belirli değerler, üç ana küme altında sunulmuştur:

- Huzurlu İnsan: Çalışkanlık, mahremiyet, mütevazılık, sabır, sağlıklı yaşam, tasarruf.
- Huzurlu Aile ve Toplum: Aile bütünlüğü, dostluk, dürüstlük, özgürlük, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik.
- Yaşanabilir Çevre: Duyarlılık, estetik, merhamet, temizlik.

Yine metinde yetiştirilmek istenen öğrenci profili de doğrudan değer eğitimine bağlıdır. Profili oluşturan “Yetkin ve Erdemli İnsan”ın bileşenleri şu şekilde açıklanmıştır:

- Ahlaklı (adil, dürüst, saygılı, güvenilir, duyarlı)
- Bilge (bağımsız düşünen, bilgiyi paylaşan, estetik duyarlılığa sahip)
- Cesaretli (inisiyatif alan, risk alan)
- Estetik (olgun, seçici, zarif, ölçülü)
- İradeli (kararlı, tutarlı, iddialı, öz güvenli)
- Merhametli (yardımsever, paylaşımcı, şefkatli)
- Sağlıklı (düzenli spor yapan, bağımlılıktan kaçınan, temiz)
- Sorgulayıcı (meraklı, araştırmacı, problem çözen)
- Üretken (sabırlı, azimli, çalışkan)
- Vatansever (vatanını seven, millî kültürüne bağlı, Türkçeye sahip çıkan)

Bu erdemlerin her biri detaylı bir şekilde davranış göstergeleri ile açıklanmıştır. Ayrıca metinde değerlerin yalnızca aktarılacak içerikler değil, eğitim süreçlerinin yapılandırılmasında belirleyici ilkeler olduğu vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda sosyal-duygusal öğrenme becerileri, yaşantı temelli öğrenme, disiplinler arası ilişkiler ve program dışı etkinliklerle öğrencilerin değerleri içselleştirmeleri amaçlanmaktadır. Son olarak metinde değerler eğitimi, sadece teorik değil, ölçülebilir ve gözlemlenebilir davranışlar üzerinden takip edilmek üzere yapılandırılmıştır. Öğrenme kanıtları, süreç değerlendirme araçları ve öğretmen yansıtma raporları ile değerler eğitiminin somut çıktıları izlenebilir hâle getirilmiştir (MEB, 2025).

TYMM çerçevesinde hazırlanan programlardan biri de Okul Öncesi Eğitim Programı’dır. Bu programda değerler eğitimi modele uygun olarak “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi” başlığı altında değer tanımı, özellikleri, değerlerin öğretimi, okul öncesi eğitim programında değerler, hedef değerler ve Değer-Erdem-Eylem-Yaklaşım/Yöntem ilişkisine yer verilmiştir. Belirlenen çerçevenin nihai amacı, “Huzurlu Aile ve Toplum” ile “Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsan” yetiştirebilmek olarak ifade edilmiştir. Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak kazandırılması

hedeflenen 20 çatı değerın kapsamı açıklanmıştır (MEB, 2024). Görüldüğü gibi değerler, hem 2013 hem 2024 Okul Öncesi Eğitim Programlarında yer bulmuştur. Ancak 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan daha farklı ve geniş olarak bu programda değerlerin açıklamaları verilmiş, değerler eğitimi ayrı bir alan olarak ele alınmış ve öğretimde hangi yöntemlerin kullanılacağına dair örnekler verilmiştir. Bu durum, değerler eğitiminin okul öncesi eğitimde giderek daha fazla önem kazanacağına işaret etmektedir.

İlgili Araştırmalar

Okul öncesi alanında dünyada olduğu gibi, Türkiye'de de değerler eğitimi konusunda uygulamalı araştırmaların yanı sıra öğretmenler, öğretmen adayları, öğrenciler ve velilerin düşüncelerini ve algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan birçok çalışma yapılmıştır (Gündüz vd., 2017; Özdemir-Beceren & Bilgen, 2019; Öztürk-Samur, 2011; Topaç vd., 2020; Yaka vd., 2014; Yazar & Erkuş, 2013). Çifçi vd. (2021) tarafından yapılan incelemede 2013-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde değerlerle ilgili 40 (37 yüksek lisans, 3 doktora) tez yapıldığı tespit edilmiştir. Bunların dışında 2021-2024 yılları arasında okul öncesi dönemde değerlerle ilgili 29 tez (28 yüksek lisans, 1 doktora) çalışması hazırlanmıştır. Bu çalışmalar, değerler eğitiminin gelişimini ortaya koyması açısından önemli kaynaklar oluşturmaktadır.

Öte yandan Türkiye'de okul öncesi eğitim programlarını değerler ve karakter eğitimi açısından değerlendiren iki çalışma bulunmaktadır. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı değerler açısından inceleyen Aral ve Kadan (2018), programda sorumluluğun yanı sıra “saygı, dayanışma, güven, sevgi, hoşgörü, özgürlük, eşitlik, dostluk ve adalet” değerlerine yer verildiğini tespit etmiştir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı karakter eğitimi açısından inceleyen Kocalar ve Bay (2020), araştırma sonunda programda en fazla dikkatli, yaratıcı, yetenekli ve bağımsız gibi karakteristik özelliklere yer verildiğini ortaya koymuştur. 2024 yılında TYMM çerçevesinde öğretim programları yenilenmiştir. Bu çalışmada yenilenen programlardan biri olan 2024 TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki alan becerileriyle (Türkçe, matematik, fen, sosyal, sanat, müzik, hareket ve sağlık) değerler arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu ilişkinin programda açık bir şekilde sunulmamış olması ve öğrenme alanlarının yerine “alan becerileri” kavramının kullanılması, araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Eğitim alanındaki çeşitli branşlarda (sosyal bilgiler, fen vb.)

“alana özgü” ya da “alan becerileri” diye adlandırılan beceriler bulunmaktadır. Bu beceriler, ilgili dersin öğretim programı kapsamında kazandırılması beklenen niteliklere yöneliktir. Bu beceriler ve değerler yakından ilişkili kavramlardır. Nitekim, çeşitli derslerin 2005 ve 2018 öğretim programlarında kazanım listelerinin yanında kazandırılacak becerilerle değerler birlikte ve ilişkili şekilde sunulmuştur. Ayrıca Kılıç-Türel vd. (2023) tarafından Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı için hazırlanan raporda geliştirilen modelde kazandırılması hedeflenen 21. yüzyıl becerilerinin bağlantılı değerlerle ilişkili olacak şekilde geliştirilmesi ve kullanılması önerilmiştir. Beceri-değer ilişkisi vurgulanırken örnek olarak, eleştirel düşünme becerisini kullanırken başkalarının düşüncelerine saygı göstermesi ve anlayışlı davranmasının önemine yönelik örnek verilmiştir. Ayrıca Dere ve Gökçınar (2022), vatandaşlık eğitimi perspektifinde değerler ve beceriler arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Yazarlar, sorumluluk değerinin bireyin kendini sorumlu hissetmesini ve eyleme geçmesini sağlayarak katılım becerisini motive ettiğini; sorumluluk duygusunun zayıf kalması durumunda vatandaşın becerileri kullanma motivasyonunun düşeceğini, bunun da hak ve sorumluluklara ilişkin okuryazarlığın gelişmesinin önünde bir engel oluşturacağını vurgulamışlardır. Bu örneklerin dışında sosyal beceri ile değer gelişiminin yakın ilişkisi alan yazınında ele alınmaktadır (Neslitürk & Deniz, 2014; Tanrıverdi & Erarslan, 2015). Nitekim MEB tarafından hazırlanan “Sosyal Beceriler (1, 2, 3 ve 4. sınıf)” adlı kitapta, çocukların sosyal yeterlilikleri çerçevesinde toplumsal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün içerisinde yapılandırıldığı vurgulanmıştır (Birkan vd. 2021). Bu ilişkiler ve programdaki yenilikler, araştırmanın tasarlanmasında etkili olan unsurlar arasında yer almıştır. Ayrıca programda değerler, “Erdem-Değer-Eylem” Tablolarında “Değer-Eylem-Yaklaşım/Yöntem” bağlantısına ilişkin örneklerle yer verilmesine rağmen alan becerileriyle kurulacak ilişkiler öğretmenlere bırakılmıştır. Bu açıdan çalışma, alan becerileri ile değerler arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak okul öncesi öğretmenlerine fikir verebilir, gelecekte araştırma yapacak kişilere mevcut tabloyu sunması bakımından okul öncesinde değerler eğitiminin geleceği hakkında bir projeksiyon yapılmasına katkı sağlayabilir. Bu yönleriyle araştırma, Okul Öncesi Eğitim Programı’nın geliştirilmesine ve değerler eğitiminin programdaki yerine dair güncel değerlendirme sunacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada TYMM 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki alan becerileri-değerler ilişkisini incelemek için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bağımsız bir araştırma yöntemi ya da diğer veri toplama araçlarıyla toplanan verileri desteklemek veya doğrulamak için kullanılan doküman analizi, eğitim araştırmalarında sıklıkla el yazması eserleri ya da basılı kaynakları değerlendirmek için tercih edilmektedir (Duffy, 2014).

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri kaynağını TYMM kapsamında hazırlanan 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı oluşturmaktadır. İlgili programa Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli internet sitesinden erişilmiştir (MEB, 2024). Araştırmada öğretim programı incelendiği için etik kurul onayı alınmamıştır.

Verilerin Analizi

TYMM 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın verilerini analiz etmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, bir kaynağın anlamını ve önemini değerlendirmek, bir belgedeki kelime, terim veya kavramların kullanım sayısını analiz etmek için kullanılmaktadır (Duffy, 2014). İçerik analizinde veriler analiz birimleri kullanılarak değerlendirme yapılır (Leavy, 2017). Bu araştırmada analiz birimleri olarak programdaki değerler kullanılmıştır. Programda yer alan değerler şunlardır: “Adalet, Aile Bütünlüğü, Çalışkanlık, Dostluk, Duyarlılık, Dürüstlük, Estetik, Mahremiyet, Merhamet, Mütevazılık, Özgürlük, Sabır, Sağlıklı Yaşam, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Tasarruf, Temizlik, Vatanseverlik ve Yardımseverlik.” Bu değerler çerçevesinde alan becerileri tek tek okunmuş ve ilgili bölümler not edilmiştir. Daha sonra değerlerin frekansları (f) ve doğrudan alıntı olarak kullanılacak bölümler seçilmiştir. Bulgular bölümünde frekanslar geleneksel olarak kullanıldığı gibi “(f=1)” biçiminde yazılmamış; bunun yerine yalnızca sayılar parantez içinde “(1)” şeklinde verilmiştir.

Öte yandan 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda verilen değerlerin alan becerileriyle ilişkilendirme, belirginleştirme ve analiz sürecinde bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Özellikle değerlerin açıklamalarında farklı değerlerin de yer alması ilişkilendirmeyi zorlaştırmıştır. Örneğin yardımseverlik değeri “İnsanlara ve canlılara duyarlı olmayı, onları sevmeyi, onlara merhamet etmeyi,

cömertliği, dayanışmayı, fedakârlık yapmayı, iyiliksever olmayı kapsar.” (MEB, 2024, s. 333) şeklinde açıklanmıştır. Görüldüğü gibi yardımseverlik değerinin açıklamasında sevgi, duyarlılık, merhamet, cömertlik, fedakârlık ve iyilikseverlik gibi değerler de yer almaktadır. Bu durumda bir alan becerisinin açıklamasında bu değerlerin tamamıyla ilişki kurulabilmektedir. Bu da değer-alan becerisi ilişkisini belirginleştirmeyi zorlaştırmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmamanın güvenilirliğini ve tutarlılığını sağlamak için araştırmacılar verileri önce bağımsız, ardından birlikte değerlendirmiştir. Bunun yanında iki okul öncesi uzmanından görüş alınmıştır. Alan uzmanları, programdaki bazı değerlerin açıklamalarının birçok değeri içermesinden dolayı bazı ilişkilendirmelerin gözden geçirilerek değiştirilmesini önermişlerdir. Ayrıca yine uzmanlar, ilişki kurulamayan değerlere yönelik açıklamalar yapmışlardır. Bu görüşler, değerlendirilmiş ve analiz metnine eklenmiştir.

Bulgular

Alan becerileri ile değerler arasındaki ilişkiye dair elde edilen bulgular, her bir alan becerisi için ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Türkçe Alan Becerilerinin İlişkili Olduğu Değerler

Türkçe alan becerileri programdaki değerler çerçevesinde değerlendirilmiş ve tespit edilen ilişkiler aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Türkçe Alan Becerileri-Değerler İlişkisi

Türkçe Alan Becerileri	Değerler
Konuşma	Özgürlük (3), Dürüstlük (2), Çalışkanlık (2), Sabır (2), Mütevazılık (1), Saygı (1), Sorumluluk (1)
Okuma	Özgürlük (3), Dürüstlük (1)
Dinleme/İzleme	Özgürlük (8)
Erken Okuryazarlık	Çalışkanlık (4)

Tablo 1’de görüldüğü gibi, Türkçe alan becerilerinde en çok özgürlük (14) değeriyle ilişki kurulmuştur. Türkçe alan becerileri içerisinde ise en çok “Dinleme/İzleme” becerisinde özgürlük değerine dair açıklamalar tespit edilmiştir. “Dinleme/İzleme” becerisinde “çeşitli materyaller arasından seçim yapma hakkı” (TADB.1.), “düşüncelerini ifade etme” (TADB.2.), “beğenip beğenmediklerini, doğru ya da yanlış olduğunu düşündüklerini belirtebilme”, “aktif birer yorumcu olma, kendi düşünce, inanç ve değerlerini ifade etme” (TADB.2.), “deneyimlerini etkileyen ortamın özelliklerine dair görüşlerini yansıtabilme”, “duyguları ve düşündükleri fikirleri dile getirebilme” (TADB.4.) gibi öğrenme çıktıları özgürlük değeri kapsamında değerlendirilmiştir. Bunun yanında “Okuma” becerisinde “olumsuzluk durumlarında kendi ile ilgili ya da okuma ortamından kaynaklı sorunları söyleme” (TAOB.4.) şeklindeki öğrenme çıktısı, dürüstlük değeriyle ilişkilendirilmiştir. Son olarak “Konuşma” becerisi içerisinde “Çocukların da konuşmaya başlamak için öğretmen soru sorduğunda söz hakkı almaları, söz hakkı almak için parmak kaldırmaları ve söz hakkı verildiğinde konuşmaları” (TAKB.1.) şeklindeki öğrenme çıktısında sabır ve saygı değerlerine yer verildiği görülmüştür.

Matematik Alan Becerilerinin İlişkili Olduğu Değerler

Matematik alan becerileri programdaki değerler çerçevesinde değerlendirilmiş ve tespit edilen ilişkiler aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Matematik Alan Becerileri-Değerler İlişkisi

Matematik Alan Becerileri	Değerler
Veri ile Çalışma ve Veriye Dayalı Karar Verme	Çalışkanlık (6), Özgürlük (2), Saygı (1)
Matematiksel Problem Çözme	Çalışkanlık (3), Özgürlük (1)
Matematiksel Temsil	Çalışkanlık (1)
Matematiksel Muhakeme	-
Sayma	-

Tablo 2’de görüldüğü gibi, matematik alan becerilerinde en çok çalışkanlık (10) değeriyle ilişki kurulmuştur. “Oluşturma, çıkarımda bulunma, tahminler yapma, örüntü oluşturma, sonuçlarını karşılaştırma, nedenlerini açıklama, alternatif çözümler üretebilme ve iş birliği halinde çalışabilme” (MAB2., MAB3.,

MAB4.) şeklindeki nitelikler, çalışkanlık değeri kapsamında değerlendirilmiştir. Buna karşın “Matematiksel Muhakeme” ve “Sayma” becerileri herhangi bir program değeriyle ilişkilendirilememiştir.

Fen Alan Becerilerinin İlişkili Olduğu Değerler

Fen alan becerileri programdaki değerler çerçevesinde değerlendirilmiş ve tespit edilen ilişkiler aşağıdaki Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Fen Alan Becerileri-Değerler İlişkisi

Fen Alan Becerileri	Değerler
Bilimsel Gözlem Yapma	Çalışkanlık (8), Özgürlük (1)
Sınıflandırma	Çalışkanlık (8), Duyarlılık (1), Özgürlük (1), Sağlıklı yaşam (1), Temizlik (1)
Bilimsel Gözleme Dayalı Tahmin Etme	Çalışkanlık (5), Özgürlük (3), Duyarlılık (2), Sağlıklı yaşam (1), Sorumluluk (1), Temizlik (1)
Bilimsel Veriye Dayalı Tahmin Etme	Çalışkanlık (5), Özgürlük (3), Duyarlılık (2), Sorumluluk (2), Sağlıklı yaşam (1), Tasarruf (1)
Operasyonel Tanımlama Yapma	Çalışkanlık (3), Duyarlılık (3), Saygı (2), Sağlıklı yaşam (1), Sorumluluk (1)
Deney Yapma	Çalışkanlık (4), Duyarlılık (1)
Bilimsel Çıkarım Yapma	Çalışkanlık (2), Özgürlük (2)
Bilimsel Model Oluşturma	Çalışkanlık (2)
Kanıt Kullanma	Çalışkanlık (3)
Bilimsel Sorgulama Yapma	Duyarlılık (3), Çalışkanlık (2), Sorumluluk (2), Saygı (1), Tasarruf (1), Vatanseverlik (1)

Tablo 3’te görüldüğü gibi, fen alan becerilerinde en çok çalışkanlık (42) değeriyle ilişki kurulmuştur. Bu durum, çalışkanlık değerinin niteliklerinden biri olan “bilimselliğe önem verme” ile açıklanabilir. Bu kapsamda çalışkanlık değeri, birçok üst düzey düşünme (eleştirel, karar verme gibi) ve bilimsel süreç becerilerinin (gözlem yapma, sınıflama, verileri kaydetme, kullanma, model oluşturma, deney yapma gibi) gelişimiyle birlikte tüm fen alan becerilerinde

yer bulmuştur. Örneğin; Bu kapsamda “FBAB1. Bilimsel Gözlem Yapma” alan becerisinde, öğrencilerin çevrelerindeki materyal ve nesneler hakkında tanımlayıcı veriler toplamalarına yönelik öğrenme çıktıları yer almaktadır. “FBAB2. Sınıflandırma” alan becerisinde değişkenleri belirleme, ayırt etme ve gruplandırma; “FBAB3. Bilimsel Gözleme Dayalı Tahmin Etme” alan becerisinde ise gözlemlere dayalı olarak tahminlerde bulunma, karşılaştırma ve gözlem yapma becerilerine ilişkin öğrenme çıktıları bulunmaktadır.

“FBAB4. Bilimsel Veriye Dayalı Tahmin Etme” ve “FBAB5. Operasyonel Tanımlama Yapma” alan becerilerinde değerlendirme ve ölçümler yapma becerilerini kapsayan öğrenme çıktıları vurgulanmıştır. Ayrıca FBAB6. Deney Yapma, FBAB7. Bilimsel Çıkarım Yapma, FBAB8. Bilimsel Model Oluşturma, FBAB9. Kanıt Kullanma ve FBAB10. Bilimsel Sorgulama Yapma alan becerilerinde; “önergeler oluşturma, değişkenler arasındaki ilişkileri belirleme, deneyler tasarlama ve yürütme, bilimsel çıkarımda bulunma, bilimsel modellerden yararlanma, kanıt kullanma ve bilimsel sorgulama yapma” gibi öğrenme çıktılarından söz edilmektedir.

Sosyal Alan Becerilerinin İlişkili Olduğu Değerler

Sosyal alan becerileri programdaki değerler çerçevesinde değerlendirilmiş ve tespit edilen ilişkiler aşağıdaki Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Sosyal Alan Becerileri-Değerler İlişkisi

Sosyal Alan Becerileri	Değerler
Kanıt Dayalı Sorgulama ve Araştırma	Çalışkanlık (1), Dürüstlük (1), Özgürlük (1)
Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışma	Çalışkanlık (6), Sorumluluk (3), Estetik (2), Saygı (2), Duyarlılık (1), Mütevazılık (1), Sabır (1), Temizlik (1), Dürüstlük (1), Dostluk (1)
Sosyal Katılım	Duyarlılık (3), Saygı (3), Sabır (1)
Mekânsal Düşünme	Çalışkanlık (2), Sorumluluk (2), Sabır (1), Saygı (1), Dostluk (1)
Coğrafi İçerikli Tablo, Grafik, Şekil ve Diyagram	Çalışkanlık (2), Özgürlük (2), Dürüstlük (1), Estetik (1), Adalet (1), Sağlıklı yaşam (1), Saygı (1)

Sosyal Alan Becerileri	Değerler
Eleştirel Sosyolojik Düşünme	Duyarlılık (3), Estetik (3), Vatanseverlik (3), Saygı (2), Özgürlük (1)
Sosyal Alan Becerileri	Değerler
Coğrafi Sorgulama/Harita/Finans	Çalışkanlık (6), Tasarruf (2)
Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme	-
Değişim ve Sürekliliği Algılama	-

Tablo 4’te görüldüğü gibi, sosyal alan becerilerinde en çok çalışkanlık (17) değeriyle ilişki kurulmuştur. “Çıkarımda bulunma”, “inceleme”, “farklılıkları ve benzerlikleri keşfetme” ve “sınıftaki nesnelerin görsellerini yerleştirme” gibi ifadeler çalışkanlık değeri kapsamında değerlendirilmiştir. Bunların yanında sabır değeri, “Sosyal Katılım” (SBAB5.) becerisinde “grup arkadaşlarını dinleme ve dinlediklerine yönelik uygun ifadeler kullanabilme” öğrenme çıktısında yer almıştır. “Kendi güvenliğini ve sağlığını koruma” (SBAB9.) ifadesi sağlıklı yaşam; “çevreyi olumsuz etkileyecek davranışlardan (yere çöp atma, bitkiyi koparma gibi) kaçınma” (SAB.13) ifadesi temizlik; “çevreye duyarlı, çevreyi koruyan, örnek davranışlar sergileyen bireyler olma” (SAB.13.) duyarlılık; “çocuklara çöpleri çöp kutusuna atma veya bitkileri sulama gibi basit görevler verme” (SAB.13.) sorumluluk ve “çocukları kumbara yapmaya teşvik etme, alışveriş içerikli oyunlar esnasında tasarruf etmeye yönlendirme ve farkındalık oluşturma” (SBAB17.) tasarruf değeriyle ilişkilendirilmiştir. Bunun dışında “Zamanı algılama ve kronolojik düşünme” ve “Değişim ve sürekliliği algılama” becerileri herhangi bir program değeriyle ilişkilendirilememiştir.

Sanat Alan Becerilerinin İlişkili Olduğu Değerler

Sanat alan becerileri programdaki değerler çerçevesinde değerlendirilmiş ve tespit edilen ilişkiler aşağıdaki Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Sanat Alan Becerileri-Değerler İlişkisi

Sanat Alan Becerileri	Değerler
Sanat Türlerini ve Tekniklerini Anlama	Estetik (4), Çalışkanlık (2), Özgürlük (2)
Sanat Eseri İnceleme	Estetik (11) Dürüstlük (6) Özgürlük (6) Saygı (6) Çalışkanlık (5) Mütevazılık (3) Duyarlılık (1) Adalet (1) Sorumluluk (1)
Sanata Değer Verme	Estetik (4), Duyarlılık (2), Saygı (2), Çalışkanlık (1)
Sanatsal Uygulama Yapma	Estetik (6), Çalışkanlık (5), Özgürlük (4), Sorumluluk (3), Saygı (2), Duyarlılık (2), Temizlik (1), Vatanseverlik (1)

Tablo 5'te görüldüğü gibi, sanat alan becerilerinde en çok estetik (25) değeriyle ilişki kurulmuştur. Sanat alan becerilerinin estetik değeriyle bu şekilde yakın ilişkili olması, beklenen bir durumdur. “Sanatsal uygulama yapma” becerisine dair açıklamada estetik ve duyarlılık değerlerine şu şekilde yer verilmiştir: “Çocukların, kendi özgün sanat ürünlerini ortaya koymaları için farklı sanat türlerini ve sanatçıları tanımaları, sanat ortamlarını ziyaret etmeleri, bunlar hakkında düşünmeleri ve sorgulama yapmaları önemlidir.” (MEB, 2024, s. 89). Alıntıda “sanat ürünleri ortaya koyma” estetik ve “farklı sanat türlerini ve sanatçıları tanıma” duyarlılık değeri kapsamında değerlendirilmiştir. Ayrıca özgürlük değeri, “öğrencilerin istediği sanat etkinliği türünü ve materyalleri seçme ve karar verme”; çalışkanlık değeri “geleneksel ve evrensel sanat eserlerini inceleme” konusuyla ilişkilendirilmiştir.

Müzik Alan Becerilerinin İlişkili Olduğu Değerler

Müzik alan becerileri programdaki değerler çerçevesinde değerlendirilmiş ve tespit edilen ilişkiler aşağıdaki Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
Müzik Alan Becerileri-Değerler İlişkisi

Müzik Alan Becerileri	Değerler
Müziksel Dinleme	Çalışkanlık (6), Estetik (6), Özgürlük (4), Sorumluluk (2), Sabır (1)
Müziksel Söyleme	Estetik (5), Çalışkanlık (4), Dostluk (1), Sorumluluk (1), Yardımseverlik (1)
Müziksel Çalma	Estetik (10), Çalışkanlık (7), Duyarlılık (5), Özgürlük (4), Dürüstlük (3), Sorumluluk (2), Saygı (1), Sağlıklı yaşam (1)
Müziksel Hareket	Estetik (9), Çalışkanlık (5), Özgürlük (5), Sorumluluk (4), Saygı (3), Sabır (2), Dostluk (1), Duyarlılık (1), Vatanseverlik (1)
Müziksel Yaratıcılık	Sorumluluk (10) Çalışkanlık (9) Estetik (9) Özgürlük (8) Sabır (7) Dürüstlük (6) Duyarlılık (5) Yardımseverlik (5) Saygı (4) Dostluk (4) Mütevazılık (2)

Tablo 6’da görüldüğü gibi, müzik alan becerilerinde sırayla en çok estetik (39), çalışkanlık (31), özgürlük (21) ve sorumluluk (19) değerleriyle ilişki kurulmuştur. Örneğin; Müziksel Yaratıcılık Becerisinin (MYB5.) açıklamasında “Dinleme, söyleme, çalma, hareket ve dans gibi müzik etkinliklerindeki deneyimlerinden yola çıkarak grupta uyum içerisinde müzikli oyun veya dramatizasyon oluşturması/üretmesi beklenmektedir.” (MEB, 2024, s. 99) ifadesine yer verilmiştir. Bu açıklamada estetik, çalışkanlık ve sorumluluk değerlerine birlikte atıf yapılmıştır. Açıklamanın devamında “Çocukların birlikte karar verme, grupta uyum içerisinde olma, birbirlerini dinleme gibi sosyal becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir.” (MEB, 2024, s. 99) ifadesi bulunmaktadır. Bu bölüm ise dostluk, sabır, saygı ve yardımseverlik değerleriyle ilişkilidir. Bu örneğin dışında diğer değerler, alan becerilerinin açıklamalarında bütünsel olarak programda yer bulmuştur.

Hareket ve Sağlık Alan Becerilerinin İlişkili Olduğu Değerler

Hareket ve sağlık alan becerileri programdaki değerler çerçevesinde değerlendirilmiş ve tespit edilen ilişkiler aşağıdaki Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7*Hareket ve Sağlık Alan Becerileri-Değerler İlişkisi*

Hareket ve Sağlık Alan Becerileri	Değerler
Aktif Yaşam İçin Psikomotor Beceriler	Çalışkanlık (10), Estetik (10), Sorumluluk (9), Sabır (9), Sağlıklı yaşam (8), Dostluk (6), Dürüstlük (4), Mahremiyet (3), Saygı (3), Özgürlük (1)
Aktif ve Zinde Yaşam İçin Sağlık Becerileri	Sağlıklı yaşam (14), Sorumluluk (4), Çalışkanlık (3), Saygı (3), Temizlik (2), Dürüstlük (1), Sabır (1), Duyarlılık (1), Vatanseverlik (1), Yardımseverlik (1)
Harekete İlişkin Sosyal/Bilişsel Beceriler	Sorumluluk (4), Çalışkanlık (4), Sabır (3), Saygı (3), Dostluk (2), Mütevazılık (2), Adalet (2), Yardımseverlik (2), Estetik (1), Dürüstlük (1), Özgürlük (1)

Tablo 7’de görüldüğü gibi, bu bölüm hareket ve sağlık konularına odaklandığı için en çok sağlıklı yaşam (22) değerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bunun dışında çalışkanlık (17), sorumluluk (17), sabır (14) ve estetik (11) değerleriyle ilişkili beceri açıklamaları bulunmaktadır. Örneğin; “Aktif Yaşam İçin Psikomotor Beceriler” (HSAB.1.) başlığındaki açıklamalarda kişisel alan, çocuğun kendini güvende hissettiği, rahatça nefes alabildiği alan olarak ifade edilebilir. “Çocukların kendi kişisel alanlarının sınırlarını bilmeleri ...”, “Koşarken ya da farklı hareketleri gerçekleştirirken arkadaşına çarpmadan koşması ...” (MEB, 2024, s. 76) şeklindeki açıklamalar; özgürlük, mahremiyet ve sağlıklı yaşam değerleri kapsamında değerlendirilmiştir. Bunun yanında “Harekete İlişkin Sosyal/Bilişsel Beceriler” başlığındaki açıklamalarda çeşitli değerlere atıflar tespit edilmiştir. Bu kapsamda adalet değeri: “Çocuklar oynadıkları oyunda verilen kuralların neler olduğunu söylemeli ve gerektiğinde kurallara uymayan arkadaşını uyarmalıdır.”; sabır ve sorumluluk değeri: “Oynanan oyunlarda, kuralların net bir şekilde belirlenmesi ve herkesin bu kurallara uyması önemlidir.”; dostluk, mütevazılık, özgürlük ve saygı değeri: “Kuralların söylenmesi, çocukların oyunun nasıl oynanması gerektiğini anlamalarına ve ona uygun davranmalarına yardımcı olur. Ayrıca kuralların hatırlatılması, oyun sırasında herhangi bir anlaşmazlık veya çatışmanın önlenmesine yardımcı olabilir. Bu durumda öğretmenin iyi bir gözlemci olması ve kurallara uyulması konusunda titizlik göstermesi önemlidir. Bu nedenle oyuna başlanmadan önce çocuklardan kuralları ifade etmesi istenebilir. Çocukların birbirlerini kırmadan kuralları hatırlatmaları beklenir.”;

dostluk ve yardımseverlik değeri: “Çocukların kuralları söyleme sürecinin 60. aydan itibaren başlaması beklenmektedir. Öğretmenin oyun çeşidine, sıklığına ve çocukların hazır bulunuşluklarına göre değişkenlik gösterebilir. İş birlikli ve süreç odaklı oyunların özellikle tercih edilmesi önemlidir.” şeklindeki öğrenme çıktılarında yer almıştır (MEB, 2024, s. 81).

Alan Becerileri ve Değerlerin İlişkisinin Genel Görünümü

Alan becerileri ile değer arasındaki ilişkinin genel görünümüne bakıldığında en çok “Müzik” (164) alan becerisinde; en az “Matematik” (14) alan becerisinde değerlere yönelik içerik bulunduğu görülmektedir (Tablo 8).

Tablo 8

Alan Becerileri ve Değerlerin İlişkisinin Genel Görünümü

Değerler	Alan Becerileri							Toplam
	Türkçe	Matematik	Fen	Sosyal	Sanat	Müzik	Hareket ve Sağlık	
Adalet	-	-	-	1	1	-	2	4
Aile bütünlüğü	-	-	-	-	-	-	-	-
Çalışkanlık	6	10	42	17	13	31	17	136
Dostluk	-	-	-	2	-	6	8	16
Duyarlılık	-	-	12	7	5	11	1	36
Dürüstlük	3	-	-	3	6	9	6	27
Estetik	-	-	-	6	25	39	11	81
Mahremiyet	-	-	-	-	-	-	3	3
Merhamet	-	-	-	-	-	-	-	-
Mütevazılık	1	-	-	1	3	2	2	9
Özgürlük	14	3	10	4	12	21	2	66
Sabır	2	-	-	3	-	10	13	28
Sağlıklı yaşam	-	-	4	1	-	1	22	28
Saygı	1	1	3	9	10	8	9	41
Sevgi	-	-	-	-	-	-	-	-
Sorumluluk	1	-	6	5	4	19	17	52
Tasarruf	-	-	2	2	-	-	-	4
Temizlik	-	-	2	1	1	-	2	6
Vatanseverlik	-	-	1	3	1	1	1	7
Yardımseverlik	-	-	-	-	-	6	3	9
Toplam	28	14	82	65	81	164	119	553

Bunun yanında “Hareket ve Sağlık” alan becerisinde 16, “Sosyal” alan becerisinde ise 15 farklı değerle ilişki kurulmuştur. Böylece en çok “Hareket ve Sağlık” ve “Sosyal” alan becerilerinde çeşitli değerlerle ilişki kurulduğu söylenebilir. Ayrıca alan becerilerinde 553 kez değerlerle ilişki kurulurken, en çok çalışkanlık (136) değerine ilişkin içerik tespit edilmiştir.

Türkçe alanında düşüncelerini ifade etme en çok özgürlük; müzik ve sanat alanlarında sanat eserleri en çok estetik; hareket ve sağlık alanında sağlıklı olmaya önem verme en çok sağlıklı yaşam değeriyle ilişkilendirilmiştir. Çalışkanlık, özgürlük ve saygı değerleri ise bilimsel süreç ve düşünme becerilerini içerdiği için tüm alan becerilerinde yer bulmuştur. Buna karşın aile bütünlüğü, merhamet ve sevgi değerleriyle alan becerileri arasında ilişki kurulamamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada TYMM 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki alan becerileri ile değerler (20) arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Öğrenme alanlarının yerine “alan becerileri” kavramının kullanıldığı programda (Arslan & Çelik, 2025) alan becerileri-değerler ilişkisi açık bir şekilde verilmemiştir. Bunun yerine Erdem-Değer-Eylem tablolarında örneklendirilerek ilişkilerin öğretmenler tarafından kurulması beklenmiştir (MEB, 2024). Yapılan inceleme sonucunda kurulan bu ilişkilerin sonuçlarına göre programda üç değer hariç (aile bütünlüğü, merhamet ve sevgi) toplam 17 değerle alan becerileri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak tüm değerlerin sonuçlarına tek tek yer vermek yerine programın alan becerilerinin odaklandığı değerleri göstermek için bazı değerlere ait sonuçlara yer verilmiştir. Birincisi, çalışkanlık (136) değeriyle tüm alan becerileri arasında ilişki kurulmuştur. Özellikle çalışkanlık değerinin en fazla (42) fen alan becerileriyle ilişkilendirilmesi bu beceri alanının bilimsel süreç ve üst düzey düşünme becerilerini içermesiyle açıklanabilir. İkincisi, duyarlılık (12) değerinin en fazla fen alan becerileriyle ilişkilendirilmesi, bu alan becerilerinin topluma ve kültürel zenginliklere değer vermeyi, sürdürülebilirliği önemsemeyi ve afetlere karşı hazırlıklı olmayı kapsamasıyla açıklanabilir. Üçüncüsü, estetik değerinin en fazla müzik (39) ve sanat (25) alan becerileriyle ilişkilendirilmesi, bu alan becerilerinin müzik ve sanat alanlarının özgün sanat ürünleri üretmek, sanatsal bakış açısı kazanmak, sanatsal ve kültürel varlığın korunmasında sorumluluk üstlenmek ve sanatı hayatın bir parçası hâline getirmek gibi özellikleri içermesiyle açıklanabilir. Dördüncüsü, özgürlük değerinin en fazla müzik (21) alan becerileriyle ilişkilendirilmesi, bu alan becerilerinde

bağımsız karar verme, kişisel ve toplumsal haklara saygı gösteren niteliklerini içermesiyle açıklanabilir. Beşincisi, sabır değerinin en fazla hareket ve sağlık (13) alan becerileriyle ilişkilendirilmesi, bu alan becerilerinin “büyük ve küçük kas becerilerini uygulayabilme, jimnastik, dans ve hareket etkinliklerinde ritmik beceriler sergileme, eşle ya da grupla uyum içinde hareket edebilme” gibi sabır gerektiren davranışları içermesiyle yakından ilgilidir. Altıncısı, sağlıklı yaşam değerinin en fazla hareket ve sağlık (22) alan becerileriyle ilişkilendirilmesi, hareket ve sağlık alanının “sağlıklı beslenme davranışları gösterebilme, hareketli etkinliklere katılma, sağlıklı yaşam için temizliğe ve düzene dikkat edebilme ve insan sağlığını önemseme” niteliklerini yansıtmasının bir sonucudur. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nı değerler açısından inceleyen Aral ve Kadan (2018) tarafından, programda sorumluluğun yanı sıra “saygı, dayanışma, güven, sevgi, hoşgörü, özgürlük, eşitlik, dostluk ve adalet” değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Buna karşın TYMM 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda hoşgörü, dayanışma, eşitlik ve güven değerlerine doğrudan yer verilmediği görülmüştür. Ayrıca sevgi değerine yer verilmesine rağmen alan becerileriyle ilişkilendirilememiştir.

Alan becerilerine göre dağılıma bakıldığında; hareket ve sağlık 16, sosyal 15, müzik 13, sanat 11, fen 9, Türkçe 7 ve matematik 3 farklı değerle ilişkilendirilebilmiştir. Bu durumda (Tablo 8’e göre) matematiğin en düşük düzeyde kalması, okul öncesinde matematiğin içerdiği değerlere ilişkin çalışmaların sınırlı olduğuna işaret eden Savaş ve Duman (2023) ile tutarlıdır. Yazarların belirttiği ‘genel eğitimsel’, ‘matematiksel’ ve ‘matematik eğitimi’ değer kategorileri dikkate alındığında, bu çalışmada okul öncesi program temelli ve ağırlıklı ‘genel eğitimsel’ değerlere odaklanan liste kullanıldığı için alana özgü bazı ‘matematiksel’ değerler kapsama girmemiş olabilir. Bu yorum, etkinlik sayıları ve kodlama ölçütleri denetlenmeden nedensel bir sonuç olarak değil, olası bir açıklama olarak değerlendirilmelidir.

Aynı zamanda bazı değerlerin 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı’ndaki açıklamalarının net olmaması ilişkilendirmede bazı sorunlara neden olmuştur. Örneğin mahremiyet değerinin açıklaması şu şekildedir: “Kendisinin, ailesinin ve başkalarının kişisel alanını ve bilgilerini korumayı; başkalarının özgürlüklerini ihlal etmemeyi, kişisel sınırlarına saygı duymayı ve millî ve manevî değerlerde mahremiyetin sınırlarını kapsar.” (MEB, 2024, s. 328). Burada “millî ve manevî değerlerde mahremiyetin sınırları” ifadesinden ne kastedildiği anlaşılmamaktadır.

Bu nedenle değer ilişkilendirmeleri, daha çok “kişisel alan ve bilgiler” açısından değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak TYMM'ye uygun bir şekilde hazırlandığı görülen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda değerler ile alan becerileri arasında güçlü ve anlamlı ilişkiler olduğunu söylemek mümkündür. Buna karşın “Erdem-Değer-Eylem” Tablolarında Aile Bütünlüğü değerinin içerisinde yer alan “D2.1. Aile içi dayanışma göstermek”, “D2.2. Aile içi iletişimi güçlendirmek” ve “D2.3. Aile içi sorumlulukları yerine getirmek” (MEB, 2024, s. 325) eylemlerinin karşılıkları alan becerilerinde bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre programda alan becerileriyle aile bütünlüğü, merhamet ve sevgi değerleri arasında ilişki olmadığını kesin olarak söylemek mümkün değildir. Okul öncesi öğretmenleri bu üç değeri etkinliklerine entegre edebilirler.

Araştırmannın bu bulguları ışığında programın değerler eğitimi açısından daha faydalı hâle gelmesi için bazı öneriler sunmak gerekmektedir:

- Bu incelemede TYMM 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki değerler baz alınarak değerlendirmeler yapılmıştır. Farklı değer sınıflamaları kullanılarak programın değer potansiyeli değerlendirilebilir.
- İncelemede değerlerin alan becerileriyle ilişkilendirilmesi konusunda bazı zorluklar yaşanmıştır. Bu nedenle eğitim programında alan becerileri-değerler arasındaki ilişkiler açık bir şekilde kurulmamıştır. Her alan becerisinin başına “Verilebilecek Değerler” şeklinde başlık eklenerek hedef değerler sunulabilir, örneklendirilebilir ve etkinliklerle ilişkilendirilebilir.
- Aile bütünlüğü, merhamet ve sevgi değerlerinin ilişkilendirilebileceği öğrenme çıktıları eklenebilir.
- Programdaki değer tanımları, diğer birçok değeri içerebilmektedir. Değerler arasındaki sınırlar daha belirgin bir şekilde çizilmelidir.

Extended Summary

Introduction

This study examines the relationship between field-specific skills—namely, Turkish language, mathematics, science, social, art, music, movement, and health—featured in the 2024 Preschool Education Curriculum developed under the Century of Türkiye Education Model and the values defined within

the program. Within this scope, the study examines how the twenty core values listed in the “Virtue-Value-Action Tables” are associated with specific learning outcomes. Since the implementation of values education is entrusted mainly to teachers, this study seeks to present a systematic framework for understanding how these field skills align with values, offering practical implications for preschool educators, researchers, and policymakers.

Methodology

This qualitative study employed a document analysis method. The data were obtained from the 2024 Preschool Education Curriculum, published by the Ministry of National Education under the Century of Türkiye Education Model (MoNE, 2024). The content analysis method was applied to analyze the field-specific skills in the curriculum. The unit of analysis was determined as the 20 values explicitly stated in the curriculum, including justice, family unity, diligence, friendship, sensitivity, honesty, aesthetics, privacy, compassion, modesty, freedom, patience, healthy living, respect, love, responsibility, frugality, cleanliness, patriotism, and helpfulness. To ensure reliability, the data were coded independently and reviewed in consultation with two experts in early childhood education. Frequency counts and direct citations were used to report the findings.

Findings

The findings indicate that field-specific skills in the 2024 Preschool Education Curriculum are associated with 17 values. No direct connections were found between any field skill and the values of family unity, compassion, or love. Among all values, diligence appeared most frequently (136 occurrences), especially in the science (42), music (31), social (17), and movement-health (17) domains. In science, diligence was prominently linked to scientific process skills such as observation, experimentation, and inference-making.

The value of aesthetics was most prevalent in the music (39) and art (25) domains. These areas align with aesthetic appreciation, the production of original artistic work, and the preservation of cultural heritage. Musical creativity skills, for example, were frequently associated with aesthetics, diligence, and freedom. The value of freedom stood out primarily in the domains of Turkish language (14), music (21), and science (10). Turkish language skills were related to freedom through children’s opportunities to express opinions and make personal

choices. In mathematics, respect and freedom were referenced to a lesser extent, with diligence (10) being the most prominent associated value.

The movement and health domain was associated with a wide variety of values, including healthy living (22), patience (13), friendship (8), responsibility (17), privacy (3), justice (2), and aesthetics (11). The learning outcomes in this domain encompass behaviors that support children's physical, social, and emotional development. For instance, adhering to game rules and avoiding harm to peers were behaviors linked to values such as patience, respect, and justice. Diligence (17), respect (9), and sensitivity (7) are the most referenced values in the social domain. Additional values such as frugality, patriotism, and responsibility were also identified. Skills like "environmental sensitivity" and "awareness of frugality" provided direct platforms for value integration.

Freedom (14) was the most frequently associated value in the Turkish language domain, reflecting the domain's emphasis on self-expression and emotional articulation. To a lesser extent, honesty, diligence, and patience were also evident. In the arts domain, aesthetics, diligence, and freedom were the dominant values. Art-related activities also fostered respect for individual differences and a sense of responsibility.

These findings suggest that the integration of values varies depending on the nature of the field skill. While disciplines that involve abstract or procedural thinking, such as mathematics, show limited value integration, domains like art, music, and social sciences provide more open and dynamic opportunities for value-based learning.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The results of this study reveal that the 2024 Preschool Education Curriculum endeavors to align field-specific skills with values; however, this alignment is neither consistent nor systematic across all domains. The frequent association of diligence, aesthetics, freedom, and responsibility with various field skills indicates that these values are more deeply embedded in the curriculum's pedagogical philosophy. For example, the predominance of diligence in domains such as the arts reflects the curriculum's emphasis on cognitive and affective development.

Nevertheless, the absence of any association between specific socially significant values—namely, family unity, love, and compassion—and the field skills is noteworthy. This suggests that the program lacks coherence in value integration at the implementation level. It highlights a potential need for greater teacher guidance, particularly given that the the Century of Türkiye Education Model emphasizes the transmission of values and their internalization through lived experience (MoNE, 2025).

Moreover, the definitions of some values are broad or overlap with others, complicating the analysis. For instance, helpfulness encompasses compassion, generosity, and sensitivity, making it challenging to establish discrete connections between a single value and specific skills. This underscores the importance of presenting values in a more targeted, clearly defined, and measurable manner—both for curriculum developers and classroom practitioners.

Music and art emphasize creativity and emotional expression, and domains such as music and art were especially conducive to value integration. Similarly, the holistic nature of the movement and health domain allows for the embodiment of diverse values. It is therefore essential not to restrict values education to language or social domains but to approach it through interdisciplinary and experience-based methods.

In conclusion, the 2024 Preschool Education Curriculum, designed in alignment with the Century of Türkiye Education Model, possesses substantial potential for value-based education. However, structural refinements and implementation support are necessary to fully realize this potential. Values education can be systematized by developing teacher guides, value-focused activity books, and domain-specific value maps. Also, the following recommendations are proposed:

- Each field skill should be introduced with sample values and illustrative examples.
- Value definitions should be simplified and made more precise.
- Conceptual overlaps among values should be addressed, and distinctive features emphasized.
- Assessment tools aligned with value-based instruction should be developed and available to practitioners.

Implementing these recommendations will enhance the curriculum's ability to promote children's moral and social development during preschool education. Therefore, teachers should benefit from the program's potential in values education.

Yazar Katkıları: Yazarlar, makaleye eşit katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırmada TYMM 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiği için etik kurul onayı gerekmemektedir.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim Dergisi'nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Aral, N., & Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182159>
- Arslan, A., & Çelikel, S. (2025). Okul öncesinden hayat bilgisi dersine erdem-değer-eylem. *Asya Studies*, 9(31), 89-106. <https://doi.org/10.31455/asya.1609975>
- Bakioğlu, A., & Levent, F. (2014). Türkiye'nin geleceği için önemli bir yatırım: Etik değerler eğitimi. *Yeni Türkiye Dergisi*, 10(58), 258-261. http://www.faruklevent.com/dosyalar/Etik_Egitimi_Makale.pdf
- Birkan, B., Çaka, A. İ., Pere, L., & Alaca, M. (2021). *Sosyal beceriler ders kitabı (1. kademe (1, 2, 3 ve 4. sınıf))*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://orgm.meb.gov.tr/derskitaplari/ciltler/1kademe/1kadememosyalbecerilerDK.pdf>
- Çifçi, T., Dere, F., & Eren, N. H. (2021). Türkiye'de okul öncesi eğitimi alanında değerler ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 7(1), 62-79. <https://doi.org/10.32570/ijofe.880814>
- Demircioğlu, A., & Demircioğlu, D. (2016). Hilmi Ziya Ülken'e göre okul öncesi eğitimde oyun-değer ilişkisi. *Eurasian Education & Literature Journal*, 4, 62-78. <https://doi.org/10.17740/eas.edu.2016%E2%80%90V4%E2%80%9005>
- Dere, İ., & Gökçınar, B. (2022). Değişen paradigma bağlamında vatandaşlık. E. Dinç, İ. Dere & S. Üztemur (Ed.), *Vatandaşlık bilgisi ve eğitimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi için yeni bir yaklaşım* içinde (s. 7-25). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dere, İ., & Yavuzay, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre okulda değerler eğitimi: bir olgubilim çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 61-91. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787674>

- Dönmez, Ö., Sözen, G., & Demirkaya-Demirbaş, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal değerler kazanımlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *International Primary Educational Research Journal*, 4(1), 59-71. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iperj/issue/58845/748117>
- Duffy, B. (2014). The analysis of documentary evidence. In J. Bell (Ed.), *Doing your research project: A guide for first-time researchers*. McGraw-Hill Education.
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H., & Gündüz, D. D. (2017). Okulöncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 62-70. <https://doi.org/10.21666/muefd.303856>
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202. <https://doi.org/10.1080/713657146>
- Johansson, E., Cobb-Moore, C., Lunn-Brownlee, J., Walker, S., Boulton-Lewis, G., & Ailwood, J. (2014). Children's perspectives on values and rules in Australian early education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(2), 12-20. <https://doi.org/10.1177/1836939114039002>
- Kaya, Y., Günay, R., & Aydın, H. (2016). Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 23-38. <https://doi.org/10.19126/suje.76036>
- Kılıç-Türel, Y., Şimşek, A., Şengül-Vautier, C. G., Şimşek, E., & Kızıltepe, F. (2023). 21. Yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu. TTKB. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf
- Kocalar, E., & Bay, E. (2020). 2013 Okul öncesi eğitim programının karakter eğitimi açısından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1304-1319. <https://doi.org/10.17679/inuefd.780300>
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. Guilford.

- Macun, B. (2023). Değer kavramının tanımı, önemi ve değerler sınıflandırması. E. Sezgin (Ed.), *Çocuk gelişiminde değerler eğitimi* içinde (ss. 1-20). Eğiten Kitap.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2010). 18. Milli eğitim şûrası kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243okuloncesi_egitimprogrami.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf#page=35.99
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>
- Neslitürk, S., & Deniz, M. E. (2014). Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 103-116. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pegegog/issue/22574/241159>
- Özdemir-Beceren, B., & Bilgen, Z. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının değer algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Theory and Practice in Education*, 15(4), 363-379. <http://dx.doi.org/10.17244/eku.558989>
- Özkan, B., & Balaban-Dağal, A. (2023). Okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen 60-72 aylık çocukların değer algılarına ebeveyn tutumlarının etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 18(3), 1007-1028. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.66470>
- Öztürk-Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Savaş, G., & Duman, G. (2023). MEB Okul Öncesi Eğitimi Matematik Etkinliklerinin Matematiksel Değerler Açısından İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 2969-2987. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1339977>

- Tanrıverdi, H., & Erarslan, N. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 9-23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbed/issue/20718/221393>
- Topaç, N., Bardak, M., Kirişçi, M., & Mertoğlu, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının değer kavramlarını tanımlamalarının incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 447-487. <https://doi.org/10.34234/ded.720094>
- Uyanık-Balat, G. (2004). Çocuklar ve değerler eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 45, 18-20.
- Uyanık-Balat, G. (2012). Okul Öncesinde Değerler Eğitimi. G. Uyanık (Ed.), *Okul öncesinde değerler eğitimi ve etkinlik örnekleri içinde* (s. 2-37). Pegema Akademi Yayınları.
- Veugelaers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching*, 9(4), 377–389. <https://doi.org/10.1080/1354060032000097262>
- Yaka, Ş., Yalçın, D., & Denizli, E. (2014). Okul öncesi eğitimde verilecek öncelikli değerlere ilişkin veli görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 169-192. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29170/312366>
- Yazar, T., & Erkuş, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 196-211. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47944/606582>

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Beşinci Sınıf Düzeyindeki Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerinin Webb'in Bilgi Derinliği Seviyeleri Bağlamında Analizi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

H. Şenay ŞEN¹, Arda EREN²

1 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, senay@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0951-1216

2 Arş. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, arda.eren@kilis.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4874-3885

Gönderilme Tarihi: 16.05.2025

Kabul Tarihi: 20.12.2025

DOI: 10.37669/milliegitim.1700621

Atıf: “Şen, H. Ş., & Eren, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal bilgiler dersi öğretim programı beşinci sınıf düzeyindeki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Webb'in bilgi derinliği seviyeleri bağlamında analizi, *Millî Eğitim*, 54(1), 1501-1536. DOI: 10.37669/milliegitim.1700621”

Öz

Bilgi çağında öğrencilerin düşünün, öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan, kendi düşünme sürecini planlayan, izleyen, düzenleyen ve değerlendiren bireyler olması beklenmektedir. Öğrencilerde davranış değişikliğinin oluşturulmasında, bilginin işlenmesinde öğretim programları önemlidir. Çünkü öğretim programları ile öğrencilere eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özelliklerin belirlenmesi, buna uygun olan içeriğin oluşturulması, öğrenme öğretme sürecinin planlanması ve davranışların sınanması sistemli şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Dolayısıyla öğretim programları hem davranış değişikliği hem de bilginin işlenmesinde temel bir rol oynar. Webb'in bilgi derinliğinde dört farklı seviyede, öğrenciler için bilgi derinliği ve düşüncenin karmaşıklığına ilişkin bazı öğrenme görevlerine işaret edilmiştir. Bu çalışma yalnızca “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin, Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analiz edilmesi amacıyla yürütülmüştür. Veriler incelenen öğretim programı dokümanından toplanmış ve betimsel içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Beşinci Sınıf Düzeyi”’nde $f=19$ öğrenme çıktısı ile $f=66$ süreç bileşeni bulunmaktadır. Bu bağlamda birinci seviyede $f=39$ (3 öğrenme çıktısı, 36 süreç bileşeni), ikinci seviyede $f=17$ (5 öğrenme çıktısı, 12 süreç bileşeni), üçüncü seviyede $f=16$ (4 öğrenme çıktısı, 12 süreç bileşeni) ve dördüncü seviyede $f=13$ (4 öğrenme çıktısı, 9 süreç bileşeni) olmak üzere bir dağılım olduğu görülmüştür. Buna göre genel olarak öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin yarıya yakınının (% 45,9) Webb'in bilgi derinliğinde birinci seviyedeki görevlere yönelik olduğu, öğrencileri üst düzey düşünme becerilerine taşıyan dördüncü seviye kazanımların sayısının ise en az (%15,3) olduğu bulunmuştur. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlar benzer araştırmalar ile karşılaştırılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sosyal bilgiler dersi öğretim programı, Webb'in bilgi derinliği, öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri

Analysis of Learning Outcome and Process Components of the Fifth Grade Social Studies Curriculum of the Century of Türkiye Education Model in the Context of Webb's Depth of Knowledge Levels

RESEARCH ARTICLE

Abstract

In the information age, students are expected to be individuals who think, learn how to learn, question, plan, monitor, organize, and evaluate their own thought processes. Curricula are crucial in creating behavioral change and processing information in students. This is because curricula allow for the systematic identification of desired characteristics that can be acquired through education, the creation of appropriate content, the planning of the learning and teaching process, and the testing of behaviors. Therefore, curricula play a fundamental role in both behavioral change and information processing. Webb's depth of knowledge, in its four different levels, points to some learning tasks related to the depth of knowledge and complexity of thought for students. This study was conducted solely to analyze the learning outcomes and process components of the Century of Türkiye Education Model Fifth Grade Social Studies Curriculum' according to Webb's depth of knowledge levels. Data were collected from the examined curriculum document, and descriptive content analysis was performed. According to the findings, the Century of Türkiye Education Model Fifth Grade Social Studies Curriculum has f=19 learning outcomes and f=66 process components. In this context, a distribution was observed as follows: at the first level, f=39 (3 learning outcomes, 36 process components); at the second level, f=17 (5 learning outcomes, 12 process components); at the third level, f=16 (4 learning outcomes, 12 process components); and at the fourth level, f=13 (4 learning outcomes, 9 process components). Accordingly, it was found that approximately half (45.9%) of the learning outcomes and process components were related to the first-level tasks in Webb's depth of knowledge, while the number of fourth-level achievements that lead students to higher-order thinking skills was the lowest (15.3%). The results obtained at the end of the research were compared with similar studies, and some suggestions were presented.

Keywords: *the Century of Türkiye Education Model, social studies curriculum, Webb's deep of knowledge, learning outcomes and process components*

Giriş

Değişen ve gelişen günümüz dünyasında ihtiyaç duyulan herhangi bir alanda bilgi edinmenin pek çok yolu bulunmaktadır. Elbette etkin bir öğrenmenin gerçekleşebilmesinde ihtiyaç duyulan bilgiye erişim önemlidir. Hızla değişen ve gelişen günümüz dünyasında teknoloji ile birlikte bilgiye ulaşılması oldukça hızlı ve pek çok farklı öğrenme yolu ile mümkündür. Ancak Fisher vd. (2015) insanların internette edindikleri bazı bilgileri, gerçekten bildiklerine (bilme yanılması) dair bir inanç geliştirdiklerini savunmaktadır. Bu bağlamda

Lynch’e (2019) göre de “belki de hepimiz bir anlamda her şeyi biliyoruz ve bu da sorunun bir parçası” (s. 8) olabilir. Dolayısıyla günümüzde toplumların gelişmişlik ve refah düzeylerini etkileyen en temel unsurlardan birisi bilgiye hızlı erişim ve daha sonra bu bilginin nasıl kullanıldığı ile ilişkilidir. Çünkü bu durum yalnızca bireysel değil aynı zamanda toplumsal bir probleme de dönüşebilir. Örneğin bilgilerin doğruluğu yeterince sorgulanmadığı için yanlış ya da eksik olan bilgilere daha kolay inanılabilir. Böylece hem bireylerde eleştirel düşünme becerisinin zayıflaması hem de toplum genelinde entelektüel derinliğin azalması gibi sonuçlar yaşanması olasıdır.

Sosyal bilgiler disiplin alanı 20. yüzyılın başlarında ortaya çıktığında sunduğu “iyi vatandaş yetiştirme” vaadi eğitimcilerin de ilgi odağı olmuştur (Leming vd., 2003). Özellikle 80’li yıllardaki ‘karakter eğitimi trendi’ Ulusal Sosyal Bilgiler Komitesinin (National Social Studies Committee) dikkatini çekmiş, örneğin seçimlerin yeniden önem kazanması ve oy kullanmaya azalan katılımın artması için bazı vatandaşlık erdemlerini geliştirmenin önemine vurgu yapılmıştır (Hoge, 2002). Benzer şekilde Ben-Porath (2007) da vatanseverlik erdeminin geleceğe yönelik ortak duyguları paylaşan bireylerin yetiştirilmesinde önemli olduğunu dile getirmektedir. Demokratik vatandaş ahlaklı olmasının yanında aynı zamanda doğru akıl yürütebilen ve doğru şekilde bilgiye erişebilen kişidir (Merzifonluoğlu, 2023). Milson ve Chu (2002) Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin derslerinde; eşitlik, özgürlük, adalet gibi vatandaşlık erdemlerini kazandırmaları gerektiğini savunmaktadır. Kahne ve Bowyer’e (2016) göre, sanal dünyanın yarattığı tehditlere karşı okullarda öğrencilere gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması önemlidir. Bu bağlamda 2024-2025 eğitim öğretim yılında okullarda uygulamaya geçilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde;

“Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin bilgi teknolojilerinde ve yaşam koşullarında meydana gelen değişimlere ayak uydurabilmeleri bağlamında ihtiyaç duyacakları birtakım sosyal yaşam becerilerinin geliştirilmesi amacı güdülmektedir. Bu amaçla Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yeni durumlara uyum sağlamayı, değişimi fark etmeyi ve gelişen teknolojik yenilikleri günlük hayatta uygulamayı sağlayan okuryazarlık becerilerine de yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin vatandaşlık okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, sanat okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı,

finansal okuryazarlığı ve veri okuryazarlığı becerilerine yer verilmiştir. Öğretim uygulamalarında söz konusu okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için öğrencilere farklı fırsatlar sağlanmalıdır.” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024, s. 6)

ifadeleri yer almaktadır. Buna göre yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, doğru bilgiye ve ona ulaşmaya önem veren öğrenciler yetiştirmeye, farklı alanlarda okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik fırsat verilmesine işaret etmektedir. Hedeflenen bu beceri ve değerlerin bilişsel düzeylerinin belirlenmesi önemlidir. Böylece öğretim programında işaret edilen kazanımlar ile sınıf içi uygulamaların tutarlılığı sağlanabilir. Ayrıca öğrencinin derslerde hangi düzeyde bir davranış sergilemesi gerektiğinin bilinmesi, öğretmenin buna uygun öğretim yöntem ve etkinliklerini seçmesine yardımcı olur. Alan yazınında bazı çalışmalarda (Bağdat & Saban, 2014; Bümen 2010; Dindar & Demir, 2006; Eroğlu & Sarar Kuzu, 2014; Gezer & İlhan, 2015) öğretim programının kazanımları değerlendirilirken Bloom taksonomisi (1956), SOLO taksonomisi (Biggs & Collis, 1982) ve Bloom taksonomisinin güncellenmiş hâli olarak Anderson taksonomisinin (1999) kullanıldığına ratlanmaktadır. Bümen (2010) yenilenmiş Bloom taksonomisini öğretim programları için önemli görmektedir. Dindar ve Demir (2006) ise ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreçleri ile ilgili beceriler geliştirilebilmesi için fen bilgisi dersinin önemine dikkat çekmiş, üst düzey hedefler için ölçme ve değerlendirme boyutunda sınav sorularını Bloom taksonomisine göre incelemiştir. Eroğlu ve Sarar Kuzu’nun (2014) araştırmalarında ise Türkçe dersi bağlamında yenilenmiş Bloom taksonomisinin merceğinden bir değerlendirme yapılmıştır. Bloom taksonomisinin yanında SOLO taksonomisi de eğitimcilerin dikkatini çekmektedir. Örneğin Gezer ve İlhan (2015) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın üst düzey düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik kazanımlarını ve ders kitabında yer alan değerlendirme sorularını SOLO taksonomisine göre incelemişlerdir. Benzer biçimde Bağdat ve Saban (2014) da 8. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme becerilerini incelemek için SOLO taksonomisinden faydalanmışlardır. Ancak taksonomiler bilişsel alanı seviyelere ayırmayı hedeflerken bilginin mahiyetine odaklanmamaktadır. Bunun yerine hiyerarşik bir düzen içerisinde öğrencilerin bilişsel ilerleme sağlayacağı düşünülmektedir. Örneğin Bloom (1956) taksonomisi bilgidен değerlendirmeye giden altı basamaklı bir yapıdan oluşmaktadır. Bu bağlamda Webb’in bilgi

derinliği seviyeleri hiyerarşi oluşturmaktan çok, bir öğrenme görevini yerine getirirken ihtiyaç duyulan bilgi derinliğini ortaya koymaya odaklanmaktadır.

Webb'in Bilgi Derinliği Sistemi

Webb (2009) bilginin sınıflandırılması yerine derinliğine vurgu yapmaktadır ve bilgi derinliği, öğrencilerin sonuçları ve çözümleri elde etmek ve açıklamak için öğrendiklerinin ne kadarını bilmeleri, anlamaları ve farkında olmaları gerektiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrendiklerini farklı akademik ve gerçek dünya bağlamlarına ne kadar kapsamlı bir şekilde aktarmaları ve kullanmalarını beklediği de belirtilmektedir (Tylor, 2021). Dolayısıyla Webb'in bilgi derinliği seviyeleri bilişsel bir taksonomi olmaktan farklıdır ve düşüncenin karmaşıklığına ilişkin bazı görev kategorilerinden oluşmaktadır (Weay vd., 2016). Webb'e (1997) göre bilişsel karmaşıklık; soruların nasıl cevaplanacağı, nasıl ele alınacağı, görevlerin nasıl başarılabileceği, metinlerin ya da konuların nasıl analiz edileceği konusunda derinlemesine düşünme yeteneğidir. Webb'in bilgi derinliği sisteminde;

“Bir beklenti veya değerlendirmede gerekli olan bilgi derinliği, bir öğrencinin bir yanıt üretmek için yapması gereken kavram ve fikir bağlantılarının sayısı, muhakeme düzeyi ve diğer öz izleme süreçlerinin kullanımı ile ilgilidir. Ek olarak, performansın bilişsel taleplerini etkileyen diğer faktörler arasında sosyal veya bağlamsal gereklilikler, öğrencilerin kullanması beklenen temsillerin çeşitliliği (yazılı, sözlü, resimli ve her birinin içindeki varyasyonlar) ve yeni durumlara aktarım ve genelleme gereklilikleri” yer alır (Webb, 2007, s. 7).

Bilgi derinliği sistemi, öğrencilerin bilmesi beklenen bilginin bilişsel karmaşıklık düzeyi, bu bilgiyi farklı bağlamlara ne kadar iyi aktarabilmeleri gerektiği, genellemeleri ne kadar iyi oluşturabildikleri ve fikirleri kavramak için ne kadar ön koşul bilgisine sahip olmaları gerektiği gibi bir dizi boyutta nasıl değişebileceğini açıklamaktadır (Taylor, 2021). Webb'in bilgi derinliği sistemi, öğrencinin nasıl düşündüğüne dair açıklamalar sunmaktadır ve aslında bilgi seviyeleri geri çağırma, beceriler ve kavramlar, stratejik düşünme ve genişletilmiş düşünmeden başlayarak düşünmenin karmaşıklığına göre bazı görev kategorilerinden oluşan bir sistemdir (Weay vd., 2016). Yani bilgi derinliği seviyeleri; bilginin bir öğrenme faaliyetinin derinliği ve kapsamı ile daha yakından ilgilidir ve bu da öğrenme görevini başlangıçtan finale kadar tamamlamak

için gereken becerilerde (örneğin, planlama, araştırma, sonuç çıkarma gibi) kendisini göstermektedir (Hess vd., 2009). Webb'e (2002) göre bilgi derinliğini yorumlama ve ilişkilendirme, analiz yapılabilmesi için bir ihtiyaçtır. Ayrıca Webb (2002) öğrencilerin bilgi derinliği seviyelerinin belirlenmesinde, farklı disiplin alanlarının (yabancı dil, matematik, fen, sosyal bilgiler gibi) kendilerine has özelliklerinin dikkate alınmasının önemli olduğuna vurgu yapmaktadır.

Webb'in Bilgi Derinliği Seviyeleri

Webb'in (2002) bilgi derinliği seviyeleri, hiyerarşik bir yapı oluşturulmasından ziyade; öğrencilerin edindikleri bilgilere ilişkin anlayış derinliğine odaklanan bir sistemdir. Ayrıca öğrenci katılımının derinliğini ve bilişsel titizliği vurgulayarak daha ayrıntılı bir yaklaşım sergileyebilmektedir (Masharipova, 2024). Sosyal bilgiler disiplin alanına yönelik dört bilgi seviyesi ve özellikleri şunlardır:

- **Bilgi Hatırlama (Seviye bir):** Burada öğrencilerden gerçekleri, terimleri, kavramları, eğilimleri, genellemeleri ve teorileri hatırlamaları veya grafiklerde yer alan belirli bilgileri tanımlamaları, listelemeleri veya belirlemeleri; kim, ne, ne zaman ve nerede sorularına cevap bulmaları beklenir. Öğrencilerin 'tanımlama', 'açıklama' yapmasını gerektiren öğeler, neyin tanımlanıp, açıklanacağına göre seviye bir veya seviye iki olarak sınıflandırılabilir. Ancak seviye birdeki 'tanımla' veya 'açıkla' bilgileri hatırlamak, okumak veya yeniden üretmek anlamına gelir. Öğrencilerin haritalarda, çizelgelerde, tablolarda, grafiklerde veya çizimlerde yer alan belirli bilgileri tanımasını veya belirlemesini gerektiren öğeler genellikle bu seviyedir.
- **Temel Muhakeme (Seviye iki):** Temel muhakeme seviyesi, bir cevabı hatırlamanın veya yeniden üretmenin ötesinde, bazı zihinsel işlemleri içerir. Bu seviye genellikle öğrencilerin insanları, yerleri, olayları ve kavramları karşılaştırmasını, bilgileri bir formdan diğerine dönüştürmesini, bir örnek vermesini; öğeleri anlamlı kategorilere göre sınıflandırmasını veya ayırmasını, sorunları, kalıpları, neden ve sonucu, önemi veya etkiyi, ilişkileri, bakış açılarını veya süreçleri tanımlamasını; yorumlamasını veya açıklamasını gerektirir. Yani bu seviye, öğrencilerin hatırlanan bilgilerin bir tanımı veya açıklamasını yapmasının ötesine geçip bir sonucu 'nasıl' veya 'neden' tanımlaması ya da açıklaması gerektiğini bilmesini ister.

- **Karmaşık Muhakeme (Seviye üç):** Bu seviye; akıl yürütme, kanıt kullanma ve önceki iki seviyeden daha yüksek düzeyde bir düşünme eylemini gerektirir. Öğrenciler, ‘nasıl’ ve ‘nedeni’ açıklamanın veya tanımlamanın ötesine geçerek uygulama ve kanıt yoluyla “nasıl ve nedeni” ispatlamaya çalışır. Dolayısıyla burada bilişsel talepler, diğer seviyelerden daha karmaşık ve daha soyuttur. Seviye üçte; sonuç çıkarma, kanıt gösterme, kavramları yeni durumlara uygulama ve sorunları çözmek için kavramları kullanma söz konusudur. Ayrıca konulardaki ve problemlerdeki benzerlikleri ve farklılıkları analiz etme, sorunlara çözümler önerme ve değerlendirme, yanlış anlamaları tanıma ve açıklama ya da bir kavramı veya büyük fikri açıklamak için zaman ve mekân arasında bağlantılar kurma vardır.
- **Genişletilmiş Muhakeme (Seviye dört):** Genişletilmiş muhakeme seviyesinde bilişsel talepler yüksek ve çalışma çok karmaşık olmalıdır. Öğrencilerin en yüksek seviyede olmak için içerik alanı içinde veya içerik alanları arasında fikirleri ve kavramları birbirine bağlamaları ve ilişkilendirmeleri önemlidir. Seviye dörde ulaşıldığı, bilişsel taleplerin karşılandığına işaret eden bir görev veya ürün aracılığıyla anlaşılabilir. Genişletilmiş muhakeme performansı, öğrencilerin birden fazla kaynaktan gelen bilgileri analiz/sentez yapabilmelerini, çeşitli kaynaklardaki alternatif bakış açılarını incelemelerini ve açıklamalarını gerektirir. Ayrıca öğrencilerden ortak temaların, kavramların, zaman ve mekânda nasıl bulunduğunu tanımlamaları ve göstermeleri beklenmektedir. Hatta öğrenciler bu seviyede kanıt kullanarak, tahminlerde bulunarak, mantıksal bir argüman geliştirecek veya sorunlara çözümler sunabilecektir (Webb, 2002).

Açıklamalardan da anlaşıldığı üzere Webb’in bilgi derinliği seviyelerinde, öğrencilerin bilgi derinliğini belirlemeye yönelik bir sistem anlayışına ve öğrencinin yerine getirmesi gereken bazı öğrenme görevlerine odaklanılmaktadır. Alan yazınında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyiyle Webb’in bilgi derinliği ilişkisi bağlamında yapılan doğrudan bir çalışmaya ratlanmamıştır. Bu nedenle yapılan bu araştırmanın bir örnek oluşturacak olması ve elde edilen bulguların alana sunacağı katkı ve bakış açısı önemlidir. Çünkü derin bilgide, bilgiden anlam çıkartabilme ve bunu uygulayabilme söz konusudur. Böylece kazanılan bilginin yüzeysel mi, yoksa derin ve anlamlı mı olduğu ortaya konulabilir. Bu sayede bilgiler yüzeysel bilgi, kavramsal bilgi, analitik bilgi gibi katmanlara

ayrılarak daha etkin bir şekilde kullanılabilir. Öğrencilerin bilgi seviyelerinin tanımlanması, daha etkili öğrenme yollarının belirlenmesinde rehber olabilir. Ayrıca kullanılacak öğretim materyalleri, bilgi derinliğine göre yapılandırılarak öğrencilerin bilişsel gelişimleri daha çok desteklenebilir.

Bu araştırmada Webb'in (2002) sosyal bilgiler disiplin alanı için oluşturduğu bilgi derinliği seviyelerinde yerine getirilmesi gereken öğrenme görevleri dikkate alınarak yalnızca Türkiye Yüzyılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyinde bulunan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri analiz edilmiştir. Çünkü Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre kişilerin bilişsel gelişim dönemleri dikkate alındığında somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş beşinci sınıf düzeyinden itibaren yani 11 yaşından sonra olmaktadır (Senemoğlu, 2018). Bu bağlamda öğrencilerin bilişsel gelişimi açısından beşinci sınıf düzeyi kritik bir döneme işaret etmektedir. Diğer yandan beşinci sınıftan başlayarak eğitim yoluyla kazandırılacak istendik özellikleri temsil eden öğrenme çıktıları öğrencilerin ilerleyen sınıflardaki öğrenme görevlerini yerine getirebilmesinde gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılmasında temel oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada yalnızca 2024-2025 eğitim öğretim döneminde ortaokulda ilk kez uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyindeki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin analiz edilmesi pedagojik bağlamda önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okullarda kademeli olarak (ana sınıfı, bir, beş ve dokuzuncu sınıflar olmak üzere) uygulamaya konulmuştur. Yeni öğretim programının ortaokul kademesinde ilk kez beşinci sınıftan itibaren uygulanmaya başlanması, bu araştırmada yalnızca 'Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyinin ele alınması için temel ölçüt olmuştur. Ayrıca beşinci sınıf düzeyinin ilerleyen sınıflar için bilişsel gelişim bağlamında taşıdığı pedagojik önem dikkate alınmıştır. Dolayısıyla bu bağlamda araştırmanın genel amacı; 2024-2025 eğitim öğretim döneminde ortaokulda beşinci sınıftan itibaren uygulamaya geçilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyinde yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analiz edilmesidir. Araştırmada cevap aranan temel soru aşağıda verilmiştir.

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyi öğrenme alanlarında yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Webb’in bilgi derinliği seviyelerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel desende tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplamaya yöntemlerinin kullanıldığı; algıların, olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Betimsel araştırmalarda bir durumun, olayın, bireylerin, grupların, fiziki ortamların tanımlanması için bilgi edinme ve özelliklerin betimlenmesi vardır (Ansari vd., 2022; Büyüköztürk vd., 2018). Bu araştırmanın verileri, ilgili doküman kullanılarak elde edilmiştir. Doküman inceleme hem basılı hem de elektronik materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesini içeren sistematik bir prosedürü tanımlamak için kullanılmaktadır (Bowen, 2009). Ayrıca doküman analizi anlamı ortaya çıkartmak ve anlayış kazanmak için verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını gerektirir (Corbin & Strauss, 2008). Doküman inceleme, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz edilmesinde kullanılan bir yöntemdir (Özkan, 2021). Araştırma ortaokulda ilk kez beşinci sınıftan başlayarak uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyinde yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri ile sınırlandırılmıştır. Metodolojik olarak araştırmanın beşinci sınıf düzeyiyle sınırlandırılması, nitel araştırmalarda doküman analizinin incelikleri arasında kendisine yer bulan derinlemesine ve ayrıntılı bilgi gerektiren (ne?, nasıl?, neden? vb. gibi) soruların cevaplandırılması bakımından uygundur. Burada kullanılan dokümanların süreçteki nesnel birtakım standartlara göre eleştirip değerlendirme yapılması değil, dokümanların işlevleri ile bu işlevlerin yerine getirilmesinde kullanılan unsurların analizi ya da belirlenmesi amaçlanmaktadır (Can Kaya 2024).

Veri Kaynakları

Araştırma verileri, yalnızca “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” dokümanı (MEB, 2024) kullanılarak elde edilmiştir. 2024-2025 eğitim öğretim yılında ortaokulda ilk kez uygulamaya

konulan ilgili öğretim programında yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin, Webb'in bilgi derinliği seviyelerine (Webb, 2002) göre dağılımı incelenmiştir. Bu bağlamda yukarıda ayrıntıları ile verilen dört farklı seviyenin temel özellikleri ile öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin işaret ettiği görevler tek tek karşılaştırılmış ve bulgular kısmında açıklamaları ile birlikte sunulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında, Millî Eğitim Bakanlığı web sitesinden ulaşılan yalnızca “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” resmî dokümanı (MEB, 2024) kullanılmıştır. Verilerin toplanması ve analizi sürecinde öncelikle bu öğretim programında yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri tek listede toplanmıştır. Webb'in bilgi derinliği sisteminde yer alan dört seviyede, öğrencilerden beklenen bazı öğrenme görevleri bulunmaktadır. Örneğin birinci seviyede; “Söylemek”, “Tekrarlamak”, “Hatırlamak”, “Tanımlamak” gibi görevler vardır. İkinci seviyede “İfade etmek” (Kanıtla dayandırarak), “Çözümlemek”, “Belirlemek” (İçeriğini anlamak), “Çıkarımda bulunmak” gibi ve üçüncü seviyede “Müzakere etmek” (Fikirler, argümanlar vb.), “Mantıksal bir bakış açısı geliştirmek”, “Karşılaştırmak” (Süreç bileşenlerini anlayarak) ve son seviyede ise “Kavramları uygulamak”, “İş birliği yapmak”, “Üretmek” (Entelektüel ürün), “Tasarlamak” vb. gibi çeşitli görevler olduğu görülmektedir (Demiralp, 2023; Webb, 2002).

Bu bağlamda araştırmacılar tarafından Webb'in bilgi derinliği seviyelerindeki öğrenme görevleri biraraya getirilmiştir. Daha sonra öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Webb'in bilgi derinliği seviyelerinin hangisinin kapsamında yer aldığının kodlanabilmesi için iki boyutlu bir analiz formu hazırlanmıştır. Bu analiz formunun yatay kısmına yeni öğretim programında yer alan tüm öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri sırası ile yazılmıştır. Dikey kısma ise Webb'in bilgi derinliği seviyeleri için dört ayrı sütun oluşturulmuştur. Araştırmacılar önce öğrenme çıktıları ve süreç bileşeninin Webb'in bilgi derinliği seviyelerine uygunluğuna göre nasıl bir dağılım gösterdiğini analiz formu üzerinde ayrı ayrı kodlamışlardır. Örneğin “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanının birinci öğrenme çıktısı olan “SB.5.1.1. Dâhil olduğu gruplar ve bu gruplardaki rolleri arasındaki ilişkileri çözümleyebilme” ifadesi için, her iki araştırmacı tarafından Webb'in bilgi derinliğinin hangi seviyesine yer aldığı analiz formuna ayrı ayrı işaretlenmiştir. Bu işlem tüm öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri için

tekrar edilmiştir. Ardından araştırmacılar bir araya gelerek kodlamaların yapıldığı formlar birbiri ile karşılaştırmış, farklı seviyelerde gösterilen öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri üzerinde hemfikir olana kadar birlikte çalışmışlardır. Kodlayıcılar arası güvenilirliğin hesaplanması için iki araştırmacının değerlendirmeleri göz önünde bulundurulmuştur. Kodlamalar karşılaştırılarak Miles ve Huberman'ın güvenilirlik formülü “Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” ile kodlayıcılar arası görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır. Buna göre kodlayıcılar arası uyum oranı 95,2 olarak bulunmuştur (Miles & Huberman, 1994). Ortak görüş birliğinin sağlandığı analiz formu, son kontrol ve düzeltmeler yapıldıktan sonra uzman (alan ve program geliştirme uzmanı) görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan analiz formunu, yapılan kodlamaların uygunluğu açısından değerlendirmeleri ve uygun bulmadıkları maddeler varsa gerekçeleri ile birlikte açıklamaları veya görüş ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Daha sonra alan uzmanlarından gelen dönütlere göre varsa düzeltmeler (yazım hataları, ifadelerin daha anlaşılır olması vb. gibi) yapılarak analiz formu son hâline getirilmiştir. Ardından elde edilen veriler önce genel bir tablo üzerinde frekans ve yüzde değerleri verilerek sunulmuştur. Ayrıca çubuk grafik ile öğrenme alanlarına göre dağılım verilmiştir. Daha sonra öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin hangi seviyede ele alındığı gerekçeleri ile birlikte sırası ile bulgular bölümünde açıklanmıştır. Veriler için betimsel içerik analizi yapılmıştır. Betimsel içerik analizinde araştırma verileri, varolan temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Dolayısıyla araştırma verilerinin toplanması ve işlenmesi bu temalar üzerinden gerçekleştirilmektedir (Sirem, 2024; Yıldırım & Şimşek, 2021).

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda inandırıcılık ve aktarılabirlik geçerlikte, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ise güvenirliliğin sağlanmasında önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Dolayısıyla bu bağlamda araştırma verilerinin toplandığı veri kaynakları net biçimde açıklanmış ve verilerin analizinde tarafsız hareket edilmiştir. Ayrıca yapılan diğer bazı çalışmalar (uzman görüşü alınması gibi) verilerin toplanması ve analizi kısmında ayrıntılarıyla verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada yalnızca “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyi öğrenme alanlarında yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Webb’in bilgi derinliği seviyelerine göre dağılımı nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Webb’in bilgi derinliği seviyelerine göre genel dağılımı Tablo 1’de frekans ve yüzde değerleri ile birlikte verilmiş ve altında açıklanmıştır. Ayrıca Şekil 1’de öğrenme çıktılarının ve süreç bileşenlerinin öğrenme alanlarına göre dağılımı çubuk grafik hâlinde sunulmuştur.

Tablo 1

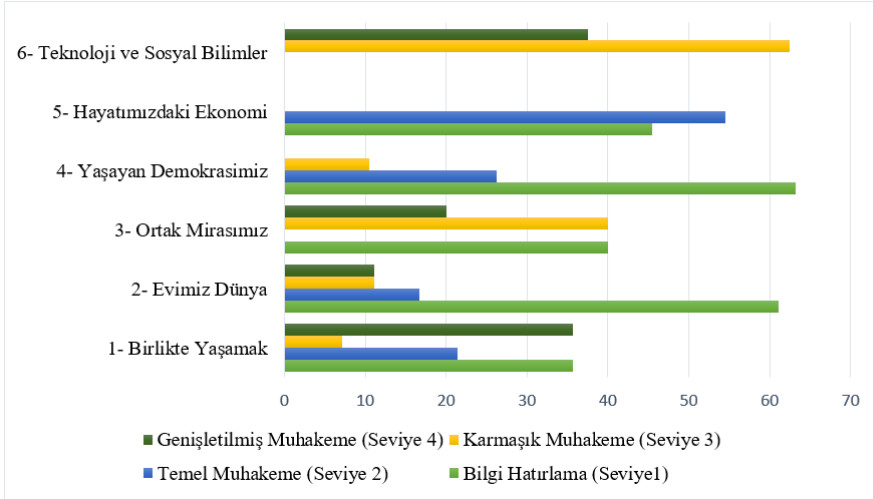
Öğrenme Alanlarındaki Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerinin Webb’in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre Dağılımı

Webb’in Bilgi Derinliği Seviyeleri Öğrenme Alanları	Bilgi Hatırlama		Temel Muhakeme		Karmaşık Muhakeme		Genişletilmiş Muhakeme		
	Seviye 1		Seviye 2		Seviye 3		Seviye 4		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f
1. Birlikte Yaşamak	5	12,8	3	17,6	1	6,3	5	38,5	14
2. Evimiz Dünya	11	28,2	3	17,6	2	12,5	2	15,4	18
3. Ortak Mirasımız	6	15,4	-	-	6	37,5	3	21.4	15
4. Yaşayan Demokrasimiz	12	30,8	5	29,4	2	12,5	-	-	19
5. Hayatımızdaki Ekonomi	5	12,8	6	35,6	-	-	-	-	11
6. Teknoloji ve Sosyal Bilimler	-	-	-	-	5	31,3	3	37.5	8
Toplam	39	45,9	17	20	16	18,8	13	15,3	85

Tablo 1 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıfdüzeyinde altı öğrenme alanı olduğu görülmektedir. “Yaşayan Demokrasimiz” başlıklı öğrenme alanında $f=19$ (12 birinci seviye, beş ikinci seviye, iki karışık muhakeme), “Evimiz Dünya” öğrenme alanında $f=18$ (11 birinci seviye, üç ikinci seviye, iki üçüncü seviye ve iki dördüncü seviye), “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında $f=15$ (altı birinci seviye, altı üçüncü seviye ve üç dördüncü seviye), “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında $f=14$ (beş birinci seviye, üç ikinci seviye, bir üçüncü seviye ve beş dördüncü seviye), “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında $f=11$ (beş birinci seviye, altı ikinci seviye) ve son olarak “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında $f=8$ (5 üçüncü seviye ve üç dördüncü seviye) olmak üzere toplam 85 öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni bulunmaktadır. Birinci ve ikinci öğrenme alanlarında Webb’in bilgi derinliği seviyelerinin tümüne yönelik bir dağılım olduğu görülmektedir. Ancak “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında dördüncü seviyede, “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında üç ve dördüncü seviyelerde ve “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında ise bir ve ikinci seviyelerde öğrenme çıktıları ve süreç bileşeni bulunmamaktadır. Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Webb’in bilgi derinliğindeki dört seviyeye ilişkin dağılımına genel olarak bakıldığında; birinci seviyede $f=39$ (%45,9), ikinci seviyede $f=17$ (%20), üçüncü seviyede $f=16$ (%18,8) ve dördüncü seviyede $f=13$ (%15,3) öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni olduğu görülmüştür. Buna göre genel olarak öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin yarıya yakınının (% 45,9) Webb’in bilgi derinliğinde birinci seviyedeki görevlere yönelik olduğu, öğrencileri üst düzey düşünme becerilerine taşıyan dördüncü seviye kazanımların ise en az (%15,3) olduğu bulunmuştur. Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin öğrenme alanlarına göre seviyeler bağlamında dağılımı Şekil 1’de çubuk grafik olarak aşağıda görülmektedir.

Şekil 1

Öğrenme Alanlarındaki Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerinin Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre Dağılımı



Şekil 1 incelendiğinde “Birlikte Yaşamak” başlıklı öğrenme alanında tüm seviyelere yönelik öğrenme görevlerinin bulunduğu ve en az görevin ise karmaşık muhakemede (seviye üç) olduğu anlaşılmaktadır. İkinci öğrenme alanında ise seviye bire ait yani bilgi hatırlamaya yönelik görevler çoğunluktadır. Üçüncü öğrenme alanı olan “Ortak Mirasımız” incelendiğinde de temel muhakeme seviyesinde görevlerin olmadığı anlaşılrken “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında bilgi hatırlamaya yönelik (birinci seviye) görevler çoğunluğu oluşturmaktadır. Diğer yandan “Hayatımızdaki Ekonomi” başlıklı öğrenme alanında karmaşık ve genişletilmiş muhakemeye ilişkin görev bulunmazken “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alnında ise bilgi hatırlama ve temel muhakeme yani birinci ve ikinci seviyede görevlere ratlanmamaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyi öğrenme alanlarında yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin, Webb’in bilgi derinliği seviyelerine göre dağılımı aşağıda sırası ile verilmiştir.

Birinci Öğrenme Alanı: Birlikte Yaşamak

‘Birlikte Yaşamak’ öğrenme alanında; öğrencilerin aile ve yakın çevresindeki gruplara, buradaki rollerine, hak ve sorumluluklarına, farklı kültürlerle ait özelliklere, bu özelliklere saygı duymanın toplumsal birlik açısından önemine, yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlamanın toplumsal birliği sürdürmeye etkisine yönelik bilgi ve beceriler kazanması amaçlanmaktadır (MEB, 2024). Bu öğrenme alanında üç öğrenme çıktısı ve toplam 11 süreç bileşeni bulunmaktadır.

SB.5.1.1.Dâhil olduğu gruplar ve bu gruplardaki rolleri arasındaki ilişkileri çözümleyebilme

- a. Dâhil olduğu grupları ve bu gruplardaki rollerini belirler.
- b. Dâhil olduğu gruplar ile bu gruplardaki rolleri arasındaki ilişkileri belirler.

Buna göre öğrenci üyesi olduğu grupları ve bu grup içerisindeki konumunu fark etmelidir. Buradaki anahtar kelimeler “çözümleme” ve “belirlemedir”. Burada öğrencinin ikinci seviyede görevler sergilemesi beklenmektedir. Süreç bileşenleri ile öğrenci birinci seviyeden yukarıya taşınmaktadır.

SB.5.1.2.Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini yorumlayabilme

- a. Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini örnekler üzerinden belirler.
- b. Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini yazılı, görsel veya dijital ürünlere dönüştürür.
- c. Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini ifade eder.

Burada öğrenci, farklı kültürlerle ait özellikleri fark etmeli ve ona karşı saygılı olmalıdır. Anahtar kelimeler olarak “yorumlama”, “belirleme”, “dönüştürme” ve “ifade etme” vardır. SB. 5.1.2.’de öğrencilerden kültürel özelliklere “saygı duyma”nın yanında, yaşamaya etkisini yorumlayabilmesi de beklenmektedir. Bu öğrenme çıktısı Webb’in bilgi derinliği seviyelerinde tanımlanan ikinci seviyede ve süreç bileşenleri ise birinci seviyededir.

SB.5.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme

- Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerini sorgular.
- Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetleri için birlikte çalışabileceği grup üyeleriyle iletişim kurar.
- Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetleri için görev paylaşımında bulunur.
- Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetleri için fikir üretir.
- Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine ilişkin üretilen fikirleri müzakere eder.
- Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine ilişkin üretilen fikri uygulamak için eyleme geçer.

Bu öğrenme alanında öğrencinin toplumsal birliği sürdürme, yardımlaşma, dayanışma faaliyetlerine katkı sunma görevlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Buna göre öğrenci toplumsal birlikteliği sürdürebilmek için aktif rol almalıdır. Öyleyse burada dördüncü seviyede bir görev söz konusudur. Çünkü Webb (2002) dördüncü seviyede entelektüel bir ürün beklemektedir. Öte taraftan birinci süreç bileşeni (a) maddesi ikinci seviyeye, (b), (c), (ç) ve (e) maddeleri ise dördüncü seviyede eyleme geçilmesi gereken görevlere işaret etmektedir. Ancak (d) maddesi öğrenciden üretilen fikirleri müzakere etmesini beklemektedir ve buna göre üçüncü seviyedir. Öğrencinin burada ortaya atılan fikirlerin uygulanabilir olması hakkında zihinsel bir soruşturma yürütmesi gerekir. Ancak diğer taraftan üç ve dördüncü seviyeler arasındaki entelektüel yüklerin gerekliliklerinin tanımlanması ve ayrıştırılması güçtür.

İkinci Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya

Bu öğrenme alanının amacı; öğrencilerin yaşadıkları ilin göreceli konum özelliklerinin, doğal ve beşerî çevredeki değişimlerin, olabilecek afetlerin etkilerinin azaltılabilmesi için yapılması gerekenlerin ve ülkemize kara sınırı olan komşu devletlerin temel özellikleri ile ilgili bilgi ve becerilerin kazanılmasıdır (MEB, 2024). “Evimiz Dünya” öğrenme alanında dört öğrenme çıktısı ve bunlarla ilişkili toplam 14 süreç bileşeni olduğu görülmektedir.

SB.5.2.1.Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini belirleyebilme

- Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini belirler.
- Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini görselleştirir.
- Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini özetler.

Bu öğrenme alanının öğrenme çıktı ve süreç bileşenleri incelendiğinde “belirleyebilme”, “belirleme”, “görselleştirme” ve “özetleme” ifadelerinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Webb’in bilgi derinliği seviyelerinin özelliklerine göre, burada işaret edilen görevler seviye bir olarak değerlendirilebilir.

SB.5.2.2.Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme

- Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevrenin değişimine neden olan unsurları inceler.
- Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevrenin değişiminden etkilenen unsurları inceler.
- Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevrede meydana gelen değişimin etkilerini sorgular.
- Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevrede meydana gelen değişimin neden ve sonuçlarını elde ettiği bilgilere dayanarak ifade eder.

Bu öğrenme çıktısı içerdiği “yorumlayabilme” anahtar kelimesi ile ikinci seviyeye işaret etmektedir. Birinci ve ikinci süreç bileşenleri (a) ve (b) maddeleri öğrencilerden yalnızca inceleme yapmasını beklemektedir. Dolayısıyla bu maddeler birinci seviyededir. Diğer yandan (d) ve (c) maddeleri sorgulama ve bu süreçten elde ettiği veriyi yorumlamaya dayandığı için ikinci seviyededir.

SB.5.2.3.Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme

- Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlik planı yapar.
- Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik hazırladığı farkındalık etkinliğini uygular.
- Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik hazırladığı farkındalık etkinliğini değerlendirir.

SB.5.2.3. başlıklı öğrenme çıktısı ‘farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme’ ile dördüncü seviyede göreve gitmektedir. Süreç bileşenlerine bakıldığında, (a) ve (c) maddeleri seviye üçteki görevlere, (b) maddesi ise seviye dörtteki görevlere işaret etmektedir. Burada öğrencilerin farkındalık kazanması, plan yapması, uygulaması ve ardından değerlendirme yapması beklendiğinden bilişsel talepler yüksek kabul edilebilir.

SB.5.2.4.Ülkemize komşu devletler hakkında bilgi toplayabilme

- a. Ülkemize komşu devletlerle ilgili bilgilere ulaşmak amacıyla kullanacağı kaynakları belirler.
- b. Ülkemize komşu devletlerle ilgili bilgileri belirlediği kaynaklardan bulur.
- c. Ülkemize komşu devletlerle ilgili belirlediği kaynaklardan edindiği bilgileri doğrular
- d. Ülkemize komşu devletlerle ilgili belirlediği kaynaklardan edindiği bilgileri kaydeder.

Burada yer alan öğrenme çıktı ve süreç bileşenlerine bakıldığında “bilgi toplama”, “belirleme”, “bulma”, “doğrulama” ve “kaydetme” ifadeleri ile karşılaşılmaktadır. Aslında öğrenciler komşu ülkeler hakkında bilgi toplama faaliyeti yürütmektedir. Dolayısıyla öğrenciden beklenen görevler bilgiyi edinme boyutunda şekillendiğinden seviye birdir.

Üçüncü Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız

“Ortak Mirasımız” başlıklı öğrenme alanında amaç; öğrencilerin ortak miras öğeleri ve ortak mirasın korunmasının önemi, Anadolu’nun ilk yerleşim yerlerindeki sosyal hayat, Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkıları ile ilgili bilgi ve beceriler kazanmalarınıdır (MEB; 2024). Burada üç öğrenme çıktısı ile buna bağlı 12 süreç bileşeni yer almaktadır.

SB.5.3.1.Yaşadığı ildeki ortak miras öğelerine ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme

- a. Yaşadığı ildeki somut ve somut olmayan kültürel miras öğelerinden hareketle ortak mirasın önemi hakkında çıkarım yapar.
- b. Yapılan çıkarımlardan hareketle ortak mirasın önemini açıklayan bir ürün oluşturur.
- c. Ortak mirasın önemi hakkında çıkarımlarına dayalı olarak oluşturduğu ürünü paylaşır.

Bu öğrenme alanında öğrenciler yaşadıkları bölgedeki ortak mirasa dair bir ürün ortaya koymalı ve bunu da paylaşabilmelidir. Webb'in bilgi derinliği dördüncü seviyesi, öğrencilerden bilişsel taleplerin karşılandığı bir görev veya ürün beklemektedir. Öğrencinin çıkarım yapabilmesi için ilk olarak ortak mirası oluşturan öğeleri anlaması gerekliliği de (a maddesi) üçüncü seviyeye işaret etmektedir. Çünkü öğrencinin mirasın önemi hakkında elindeki veriler ışığında çıkarım yapabilmesi, öğelerin işleyişini kavramasına bağlıdır. Diğer maddelere (b ve c maddeleri) bakıldığında ise “mirasın önemini açıklayan ürün oluşturma” ve “çıkarımlara dayalı oluşturduğu ürünü paylaşma” görevleri seviye dördtür.

SB.5.3.2. Anadolu'da ilk yerleşimleri kuran toplumların sosyal hayatlarına yönelik bakış açısı geliştirebilme

- Anadolu'da kurulmuş ilk yerleşmelerdeki toplumların sosyal hayatlarına ilişkin kaynakları inceler.
- Anadolu'da kurulmuş ilk yerleşimlerin özelliklerine ilişkin kaynaklardan edindiği bilgileri ifade eder.
- Anadolu'da kurulmuş ilk yerleşmelerdeki toplumların sosyal hayat unsurlarını günümüzdeki sosyal hayat unsurları ile karşılaştırır.
- Anadolu'da kurulmuş ilk yerleşmelerdeki toplumların sosyal hayatlarını dönemin koşullarını göz önünde bulundurarak açıklar.
- Anadolu'da kurulan ilk yerleşmelerdeki toplumların sosyal hayatlarına yönelik çıkarımda bulunur.
- Çıkarımlarına dayanarak Anadolu'da kurulmuş ilk yerleşmelerde yaşayan toplumların sosyal hayatları ile ilgili bakış açısını kendi ifadeleriyle yansıtır.

Öğrencilerin Anadolu'da ilk yaşama dair sosyal hayata ilişkin bir bakış açısı kazanabilmeleri öğrenme çıktısı üçüncü seviyedir. Süreç bileşenlerinde (a) ve (b) maddelerine bakıldığında Webb'in bilgi derinliği seviye birdeki gereklilikleri yerine getirme söz konusudur. Buna göre öğrencilerden o döneme dair bilgi kaynaklarını inceleyerek elde ettiği verileri ifade etmeleri beklenmektedir. Ancak (c), (e) ve (f) maddeleri öğrencilerden toplumsal yaşamı dönemin bağlamında anlamasını beklemektedir. Dolayısıyla bu maddeler üçüncü seviyeye, diğer süreç bileşeni olan (d) maddesi ise seviye bire gitmektedir.

SB.5.3.3. Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarını karşılaştırabilme

- Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarını belirler.
- Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarının benzerliklerini listeler.
- Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarının farklılıklarını listeler.

SB.5.3.3. maddesi, öğrencilerden farklı ancak yakın coğrafyalardaki medeniyetlerin ortak mirasa katkılarını anlamalarını ve belirlemelerini beklemektedir. Dolayısı ile üçüncü seviyede yer almaktadır. Ancak öte taraftan (a), (b) ve (c) maddeleri birinci seviyeye işaret etmektedir. Zira öğrencilerden katkıları belirleme, benzerlik ve farklılıkları listeleme istenmektedir.

Dördüncü Öğrenme Alanı: Yaşayan Demokrasimiz

Öğrenme alanının amacı; öğrencilerin demokrasi ve cumhuriyetin temel niteliklerine, demokrasi ve cumhuriyet kavramı arasındaki ilişkiye, etkin bir vatandaşın özelliklerine, temel hak ve sorumlulukların önemine, toplumsal hayatta karşılaşılabilecek sorunların çözümü için başvurulabilecek kurumlara ilişkin bilgi ve beceriler kazanmalarınıdır (MEB, 2024). Burada dört öğrenme alanı ve 15 süreç bileşeni olmak üzere toplam 19 öğrenme çıktısı vardır.

SB.5.4.1. Demokrasi ve cumhuriyet kavramları arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme

- Demokrasi ve cumhuriyet kavramlarının niteliklerini belirler.
- Demokrasi ve cumhuriyet kavramları arasındaki ilişkiyi belirler.

Öğrencilerin demokrasi ve cumhuriyet arasındaki ilişkiyi çözümlemesi beklenirken 3.3’de olduğu gibi bilgi derinliği seviyeleri ikinci seviyedeki bir çerçeve içinde, (a) ve (b) maddeleri gibi birinci seviyeden alt maddeler ile oluşturulmuştur.

SB.5.4.2. Toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilme

- Etkin vatandaş olmanın önemine ilişkin varsayımda bulunur.
- Etkin vatandaşın sahip olması gereken özellikleri listeler.
- Etkin olan ve olmayan vatandaş özelliklerini karşılaştırır.
- Etkin vatandaş davranışlarının toplum düzenine etkisine yönelik tahminlerde bulunur.
- Etkin vatandaş olmanın önemini toplum düzeni açısından değerlendirir.

Buna göre öğrencilerin etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilmesi görevi üçüncü seviyedir. Diğer süreç bileşenleri (b) ve (c) maddeleri birinci seviyede görevlere giderken (a) ve (e) maddeleri ise ikinci seviye olarak değerlendirilebilir. Öte taraftan (d) maddesi ise üçüncü seviyeye işaret etmektedir.

SB.5.4.3. Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme

- Temel insan hak ve sorumluluklarının önemine yönelik merak ettiği konuları tanımlar.
- Toplumsal hayatta insan hak ve sorumluluklarının önemine yönelik 5N1K tekniği kullanılarak sorular sorar.
- Temel insan hak ve sorumluluklarının önemine ilişkin bilgi toplar.
- Temel insan hak ve sorumluluklarının önemine ilişkin topladığı bilgilerin doğruluğunu değerlendirir.

SB.5.4.3. başlıklı öğrenme çıktısında anahtar kelime “hak ve sorumlulukların önemini sorgulayabilmedir.” ve seviye ikiye gitmektedir. Süreç bileşenlerine bakıldığında (a), (b) ve (c) maddeleri seviye bir ve (d) maddesi ise hak ve sorumlulukların önemine ilişkin bilgilerin doğruluğunun değerlendirilmesi söz konusu olduğundan seviye ikidir.

SB.5.4.4. Bir ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında bilgi toplayabilme

- Bir ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında bilgi toplayabileceği kaynakları belirler.
- Belirlediği kaynaklardan ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkındaki bilgileri bulur.
- Belirlediği kaynaklardan ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında ulaştığı bilgileri doğrular.
- Belirlediği kaynaklardan ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında ulaştığı bilgileri kaydeder.

Buradaki öğrenme çıktı ve süreç bileşenlerinde; bir konu hakkında bilgi toplama, kaynakları belirleme, ulaşılan bilgileri doğrulama ve kaydetme görevleri söz konusudur. Dolayısıyla bu beklentiler birinci seviyeye işaret etmektedir.

Beşinci Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi

Bu öğrenme alanına bakıldığında, öğrencilerin kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkileri, bütçe planlamasının önemi ve yaşadıkları ildeki ekonomik faaliyetler hakkında bilgi ve beceriler kazanmalarının amaçlandığı görülmektedir (MEB, 2024). Ayrıca bu öğrenme alanına ilişkin üç öğrenme çıktısı ve sekiz süreç bileşeni olmak üzere toplam 11 çıktı olduğu anlaşılmaktadır.

SB.5.5.1. Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yorumlayabilme

- Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini farklı kaynaklar üzerinden inceler.
- Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yazılı, görsel veya dijital ürünlere dönüştürür.
- Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini ifade eder.

“Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yorumlayabilme” öğrenme çıktısına bakıldığında seviye iki olduğu anlaşılmaktadır. Ancak alt bileşenlerinde (a), (b) ve (c) maddeleri “inceleme”, “dönüştürme”, “ifade etme” anahtar kelimeleri birinci seviyede yer almaktadır.

SB.5.5.2. İhtiyaç ve isteklerini karşılamak için gerekli bütçeyi planlayabilme

- İhtiyaç ve isteklerini karşılamaya yönelik bütçe için gerekli olan kaynakları belirler.
- İhtiyaç ve isteklerini karşılamaya yönelik bütçe için gerekli olan kaynakları temin etme ve etkin kullanmaya ilişkin bir taslak oluşturur.

Bu öğrenme çıktısında öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak için plan yapması beklenmektedir. Dolayısıyla ihtiyaçlarının farkına varması, dengeyi nasıl kuracağını ve çözümleri anlaması gerektiğinden ikinci seviye görevlere işaret edilmektedir. Ancak (a) maddesi ihtiyaç ve istekleri karşılamaya yönelik bütçe için kaynakları belirleme olduğundan seviye birdir. “İhtiyaç ve isteklerini karşılamaya yönelik bütçe için gerekli olan kaynakları temin etme ve etkin kullanmaya ilişkin bir taslak oluşturur.” süreç bileşeninde öğrenciden beklenen görev ise seviye ikidir.

SB.5.5.3. Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri özetleyebilme

- Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri çözümler.
- Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri alanlarına göre sınıflandırır.
- Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri yorumlar.

SB.5.5.3. başlıklı öğrenme çıktısında anahtar kelime “özet yapmak” tır ve birinci seviye göreve işaret etmektedir. Çünkü bu süreç sorgulama gerektirmez. Ancak diğer taraftan süreç bileşenlerinde (a), (b) ve (c) maddeleri temelde faaliyetleri anlama ve bunu yaparak çözümleme, sınıflama ve yorumlama söz konusu olacağından ikinci seviye olarak ele alınabilir.

Altıncı Öğrenme Alanı: Teknoloji ve Sosyal Bilimler

“Teknoloji ve Sosyal Bilimler” başlıklı öğrenme alanında; öğrencilere teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemi ile buluşlar ve teknolojik ürünlerin toplum hayatına etkilerine ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2024). Ayrıca iki öğrenme çıktısı ve altı süreç bileşeni vardır.

SB.5.6.1. Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkilerini tartışabilme

- a. Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkileri hakkında gerekçeler sunar.
- b. Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkileri üzerindeki tartışmalarda tutarsızlıkları tespit eder.
- c. Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkilerine yönelik görüşleri çürütür veya kabul eder.

SB.5.6.1. öğrencileri gerçekleri araştırmaya, tutarsızlıkları tespit etmeye ve karşıt görüşleri karşılaştırarak argümanları çürütmeye veya desteklemeye yönlendirmektedir. Burada öğrencilerden anlamının bir adım ötesine geçmeleri beklenir. Dolayısıyla öğrencilerin üçüncü seviye eylemlere gitmesine işaret edilmektedir.

SB.5.6.2. Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemine ilişkin ürün oluşturabilme

- a. Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemine ilişkin kanıtlara dayalı çıkarımda bulunur.
- b. Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemine ilişkin kendi çıkarımlarına dayalı ürün oluşturur.
- c. Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemine ilişkin oluşturulan ürünleri paylaşır.

Webb (2002) dördüncü seviyede öğrencilerden entelektüel ürün beklemektedir. Buna göre artık esas olan zihinsel akıl yürütmenin ötesine geçebilmektir. Dolayısıyla buradaki öğrenme çıktısında öğrencilerden teknolojinin bilinçli kullanımına dair bir ürün oluşturma beklentisi, dördüncü seviye göreve yöneltmektedir. Benzer biçimde, süreç bileşenlerinden (b) ve (c) maddeleri öğrencilerden dördüncü seviye görevler istemektedir. Ancak (a) maddesi üçüncü seviyededir. Çünkü öğrenciler entelektüel değerlendirmelerini ürünle sonlandırmak zorunda değildir. Bunun aksine kanıtlara dayalı çıkarımlar üretmesi yeterlidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada yalnızca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyi öğrenme alanlarının çıktıları ve süreç bileşenleri, Webb'in bilgi derinliği seviyelerinin beklentilerine göre analiz edilmiştir. Buna göre birinci seviyede 39, ikinci seviyede 17, üçüncü seviyede 16 ve dördüncü seviyede 13 öğrenme çıktı ve süreç bileşeni olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada öğrencilerin çoğunlukla birinci seviyede görevlere yönelik yani daha çok bilgiyi hatırlama ve temel muhakeme düzeyinde kaldığı, üstbilişsel düşünme becerilerine yönelik görevlerin daha sınırlı düzeyde tutulduğu söylenebilir. Çünkü genel bir değerlendirme yapıldığında araştırma bulguları 85 öğrenme çıktı ve süreç bileşeninin yarıya yakınının birinci seviye görevlere yönelik olduğunu göstermektedir. Alan yazınında bu bulgu ile tutarlılık gösteren bazı araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Türkiye'deki merkezî sınav fen bilimleri sorularının Webb'in bilgi derinliği seviyeleri kullanılarak analiz edildiği bir araştırmada, bu çalışma bulguları ile örtüşmektedir ve orada da daha çok alt düzey becerilere odaklanıldığı bulunmuştur (Özden vd., 2014). Benzer bir başka tutarlılık ise Filiz ve Baysal (2019) tarafından yapılan araştırmada da görülmektedir. 2018 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar Revize Edilmiş Bloom taksonomisine göre analiz edilmiş ve kazanımların genellikle alt düzey basamaklarda yer aldığı bulunmuştur. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarının üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi bağlamında incelenmesinin amaçlandığı bir başka araştırmada, toplam 131 sosyal bilgiler dersi kazanımından yalnızca 49'u üst düzey düşünme becerileri ile eşleşmiştir (Arı & Boyraz, 2023). Dolayısıyla alan yazınında rastlanan çalışma sonuçları birbirlerini desteklemektedir. Düşünme, bilgi edinme, anlama ve öğrenme sürecinin en önemli bileşeni olup aynı zamanda bilgileri sorgulama, değerlendirme ve yeni bilgiler üretme çalışmalarının temelini oluşturmaktadır (Güneş, 2012). Bu nedenle öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanabilmesi açısından, Webb'in bilgi derinliği seviyeleri bağlamında, öğrencilerin ileri seviye görevlere yönlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğretim programlarında yer alan kazanımlar çok önemlidir (Coşkun & Gelbal, 2024). Bir başka araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında okutulan coğrafya dersi hazırlık kitapları sorularının bilişsel derinlik düzeylerine göre değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bulgular hazırlık aşaması coğrafya kitaplarındaki sorularda bilişsel derinlik düzeylerinin

ulaşılabilirlik oranları arasında büyük bir eşitsizlik olduğunu göstermiştir. Birinci düzeye (hatırlama/yeniden üretme) yüksek oranda ulaşılabilirken üçüncü düzey (tumdengelim düşünme) ve dördüncü düzeyin (genişletilmiş düşünme) yetersiz olduğu bulunmuştur (Abdulraida & Khalaf, 2022). Al-Massarweh (2023) tarafından yapılan bir başka araştırma; Ürdün Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda altıncı sınıftan on birinci sınıfa kadar öğretim programlarında yer alan final sınav sorularının Webb'in bilgi düzeylerine ne ölçüde ulaşıldığını bulmak amacıyla yapılmıştır. Buna göre bilgi derinliği becerilerinin daha çok birinci seviyede (hatırlama düzeyi) olduğu ve dördüncü seviyenin (genişletilmiş düşünme) ise daha az olduğu bulunmuştur. Demiralp (2023) yaptığı çalışmada, 11 ve 12. sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı kazanımlarının Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre dağılımını analiz etmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında 11 ve 12. sınıf öğretim programı kazanımlarının daha çok hatırlama ve stratejik düşünmeye yönelik görevlere işaret ettiği, beceriler ve derinlemesine düşünme seviyelerindeki kazanımların ise yetersiz kaldığı bulunmuştur. Yine Demiralp ve Özudoğru (2023) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise 2018 yılı dokuzuncu ve 10. sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktıları Webb'in bilgi derinliğine göre analiz edilmiştir. Webb'in bilgi derinliğindeki öğrenme çıktılarının sınıf, ünite ve seviyelere eşit olarak dağılmadığı; dokuzuncu ve 10. sınıf çıktılarının yarısının seviye ikide, diğer yarısının ise seviye bir ile seviye üç arasında dağıldığı, üst düzey düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik olan seviye dörtte dokuzuncu sınıfta yalnızca bir çıktının yer aldığı görülmüştür. Diğer yandan ikinci seviyede kazanımların ağırlıkta olduğunu gösteren bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı kazanımlarının Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analizinin yapıldığı bir çalışmada; en fazla bilgi seviyesinin seviye ikide toplandığı, ardından seviye bir ve seviye üçün geldiği bulunmuştur. Dikkat çeken nokta yine en üst basamak olan seviye dördün kazanımlarda yer almadığı olmuştur. Yani bir başka ifade ile kazanımların genellikle ikinci seviyede yani yetenekler ve kavramlar kısmında olduğu, üçüncü seviyedeki stratejik düşünmeye yönelik kazanımların sınırlı sayıda olduğu ve dördüncü seviyedeki geniş düşünmeye dönük kazanımların ise programda hiç yer almadığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretim programında üst düzey düşünme becerilerine çok fazla yer verilmediği söylenebilir (Karabulut, 2022). Eke (2018) tarafından yapılan bir başka araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarının Webb'in bilgi derinliği düzeylerine göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bulgular Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın hedeflerinin büyük çoğunluğunun Webb'in bilgi derinliği düzeylerinin ikinci basamağı olan bilgi/kavram düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Bu bilgi seviyesini seviye üç ve seviye birin izlediği, seviye dördün kazanımlarda çok az yer aldığı yani üst düzey düşünme becerilerine çok fazla yer ayrılmadığı bulunmuştur (Karabulut & Tunagür, 2021). Şengül ve Işık (2014) tarafından ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları üstbilişsel becerilerinin bilgi derinliği seviyelerine ait problemleri çözme süreçlerindeki rolünü belirlemek ve bu çalışma temelinde sınıf içi uygulamalar için tavsiyeler geliştirmek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Burada özellikle ulaşılmak istenen birinci hedef ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözme sırasındaki üstbilişsel davranışlarını gözlemlemek, ikincisi ise üstbilişin problem çözme için önemini değerlendirmektir. Elde edilen bulgulara göre üstbilişsel becerileri kullanan öğrencilerin, problem çözmede daha başarılı oldukları hatta üstbilişsel becerileri daha yoğun kullanan beş öğrencinin hemen hemen tüm soruları doğru cevapladıkları bulunmuştur. Öztürk vd.ne (2018) göre de yapılan araştırmalar, üstbilişsel becerileri kullanan öğrencilerin problem çözme görevlerinde daha başarılı olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen uygulamalar önemlidir. Bu bağlamda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyinde yer alan öğrenme alanlarının öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri Webb'in bilgi derinliği üçüncü ve dördüncü seviye öğrenme görevlerine göre revize edilerek öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine yönelik yeni öğrenme yaşantıları planlanabilir.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyindeki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri; öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesine yönelik etkili ve daha çok yaratıcı drama etkinlikleri, iş birlikçi öğrenme yaşantıları, istasyon ya da altı düşünme şapkası uygulamaları vb. gibi aktif öğrenme yaşantıları ile zenginleştirilebilir.
- Öğretmenlerin; öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlamaya yönelik sesli düşünme etkinlikleri, düşünce günlükleri yazdırma, model olma vb. gibi uygulamalar yapabilmesi için hizmet içi eğitimler ve üniversiteler ile iş birlikleri planlanabilir.

Araştırmanın Katkısı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyinin hem öğrenme çıktılarının ve hem de süreç bileşenlerinin Web'in bilgi derinliği seviyelerine göre analiz edilmesi bilişsel kazanımların belirli bir sınıf düzeyinde bütüncül ve sistematik biçimde ele alınabilmesi bakımından önemlidir. Çünkü böylece ilgili dersin öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri üst düzey düşünme becerilerini kapsayan derin öğrenme çıktıları ile eşleştirilebilir ve yapılacak program geliştirme çalışmalarına değerli katkılar sunabilir.

Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar

Bu araştırmanın yalnızca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyinin öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri ve Webb'in bilgi derinliği seviyeleri bağlamında yürütülmüş olması temel sınırlılığıdır. Diğer yandan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin analizinde kodlama ya da yoruma dayalı sınıflama hataları olabileceği sınırlılıklar arasındadır. Gelecek araştırmalarda yalnızca doküman inceleme yerine ilgili paydaşlar ile yapılacak görüşmeler ya da nicel araştırma desenleri kullanılarak farklı ders, farklı sınıf düzeylerinde yeni araştırmalar planlanabilir.

Extended Summary

Introduction

In contemporary societies, knowledge no longer serves merely as a means of survival; instead, it has become one of the key factors influencing societal welfare and democracy. Therefore, as a form of citizenship education, the social studies course is tasked with cultivating citizens who can access accurate information, use it appropriately, and evaluate it critically. The extent to which social studies can fulfill this mission depends on the curriculum's capacity to foster students who can access and process accurate information effectively.

Webb's depth of knowledge framework explains how the cognitive complexity of information expected to be mastered by students may vary across several dimensions, including how well this knowledge must be transferred to different contexts, the extent to which generalizations must be formed, and the prerequisite knowledge required to comprehend ideas (Taylor, 2021). Webb's depth of knowledge provides insights into how students think. It is a taxonomy composed of several categories that reflect increasing levels of cognitive demand,

ranging from recall, skills, and concepts to strategic thinking to extended thinking (Weay et al., 2016). In this sense, the levels of knowledge are more closely associated with the depth and scope of a learning activity and are manifested in the skills required to complete a learning task from beginning to end (Hess et al., 2009). The Social Studies Curriculum emphasizes cultivating students who value accurate information and the processes of acquiring it, and providing opportunities to develop literacy skills across various domains. Therefore, determining the cognitive levels of the targeted skills and values is critical. In citizenship-oriented disciplines such as social studies, it is more meaningful to employ gradations focusing on acquiring and applying knowledge rather than establishing a hierarchical structure. In this context, rather than focusing on hierarchical taxonomies that classify cognitive levels, this study aims to examine how the knowledge students are expected to acquire can vary across several dimensions, including cognitive complexity, the ability to transfer knowledge to different contexts, the capacity to formulate generalizations, and the prerequisite knowledge required to grasp new concepts, by employing Webb's depth of knowledge framework. In this regard, a document review was conducted to analyze the learning outcomes and process components of the Century of Türkiye Education Model 5th Grade Social Studies Curriculum through the lens of Webb's depth of knowledge levels.

Methodology

The research is a descriptive study designed with a qualitative design. Qualitative research is research that uses qualitative data collection methods such as observation, interview, and document analysis, and follows a qualitative process aimed at presenting perceptions and events realistically and holistically in a natural setting (Yıldırım & Şimşek, 2021). Descriptive research involves obtaining information and describing characteristics to describe a situation, event, individuals, groups, and physical environments (Ansari and et al., 2022; Büyüköztürk et al., 2018). The data for this study was obtained using document analysis, one of the qualitative data collection methods. Document analysis defines a systematic procedure that includes examining and evaluating both printed and electronic materials (Bowen, 2009). Document analysis requires examining and interpreting data to uncover meaning and gain understanding (Corbin & Strauss, 2008). Document review is a method used to collect, review, question, and analyze various documents considered primary or secondary sources that constitute the

research data set (Özkan, 2021). Initially, the research is limited to the learning outcomes and process components included in the Century of Türkiye Education Model Fifth Grade Social Studies Curriculum implemented from the fifth grade of middle school onwards. Methodologically, limiting the research to the fifth-grade level is suitable for answering in-depth and detailed questions (such as what?, how?, why? etc.) that are among the nuances of document analysis in qualitative research. The aim here is not to critique and evaluate the documents according to a set of objective standards in the process, but rather to analyze or determine the functions of the documents and the elements used in fulfilling these functions (Can Kaya 2024).

Findings

Learning outcomes and process components across the learning areas of the curriculum were analysed according to Webb's (2002) classification. Of a total of 85 learning outcomes and process components, 39 were found to be classified as Level 1, 17 as Level 2, 16 as Level 3 and 13 as Level 4. The analysis revealed that almost half of the outcomes were aligned with Level 1 tasks, while those corresponding to Level 4, which require higher-order thinking skills, were least represented. A closer examination of the findings reveals the distribution of learning outcomes and process components as follows: 'Our Living Democracy' (f = 19), 'Our Home, the Earth' (f = 18), 'Common Heritage' (f = 15), 'Living Together' (f = 14), 'Economy in Our Lives' (f = 11) and finally, 'Technology and Social Sciences' (f = 8). Each of these learning domains contains elements spanning all four levels of the Depth of Knowledge framework, as outlined in Webb's 2002 classification of social studies. Specifically, 39 learning outcomes and process components (45.9%) were categorized at Level 1, 17 (20%) at Level 2, 16 (18.8%) at Level 3, and 13 (15.3%) at Level 4. These figures indicate that nearly half of the 85 outcomes are aligned with Level 1 tasks. However, according to Webb, higher-order functions are vital for students to develop higher-order thinking skills. Therefore, the limited representation of Level 4 outcomes may make developing such advanced cognitive abilities difficult.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

In this study, the learning outcomes of the fifth-grade Social Studies Curriculum within the Century of Türkiye Education Model were analyzed according to the expectations of Webb's depth of knowledge levels. Accordingly,

it was found that 39 outcomes corresponded to Level 1, 17 to Level 2, 16 to Level 3, and 13 to Level 4. It is thus evident that nearly half of the total 85 outcomes align with Level 1 tasks. This finding is consistent with several studies in the literature (e.g., Abdulraida & Khalaf, 2022; Al-Massarweh, 2023; Demiralp, 2023; Demiralp & Özudoğru, 2023; Özden et al., 2014). On the other hand, studies indicate that Level 2 of Webb's depth of knowledge is more prominently represented (e.g., Eke, 2018; Karabulut, 2022). Moreover, findings from studies showing that outcomes aligned with Level 4—those that encourage students to engage in higher-order thinking—are limited in curricula (e.g., Karabulut & Tunagür, 2021) agree with the present study's findings. Şengül and Işık (2014) conducted a study aiming, first, to observe the metacognitive behaviors of eighth-grade primary school students during problem-solving and, second, to evaluate the significance of metacognition in problem-solving. The results indicated that students who employed metacognitive strategies were more successful in solving problems, and notably, five students who intensively used such strategies answered nearly all questions correctly. Level 4 is critically important for developing students' higher-order thinking skills and academic achievement in this context. Based on the findings of this research, the following recommendations can be made:

- The learning outcomes and process components of the learning areas included in the Century of Türkiye Education Model Fifth Grade Social Studies Curriculum can be revised according to Webb's third and fourth-level depth of knowledge learning tasks; new learning experiences aimed at developing students' higher-order thinking skills can be planned.
- The learning outcomes and process components of the Fifth Grade Social Studies Curriculum can be enriched with active learning experiences such as effective and more creative drama activities, collaborative learning experiences, station-based learning, or six-thinking hats applications, etc., aimed at developing students' higher-order thinking skills.
- In-service training and collaborations with universities can be planned to enable teachers to implement practices such as think-aloud activities, thought journaling, modeling, etc., to help students develop higher-order thinking skills.

Yazar Katkıları: Araştırmada yazarlar çalışmaya aynı oranda katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırmada kullanılan doküman, Millî Eğitim Bakanlığı web sayfasında yer alan, kamuya açık ve resmî bir belge olan yalnızca “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı”dır. Bu bağlamda etik kurul izni gerektirecek bir metodoloji izlenmediğinden etik kurul izni alınmamıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Çalışmada yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Abdulraida, N. A., & Khalaf, K. J. M. (2022). Evaluation of geography books questions for the middle stage according to the levels of cognitive depth. *Journal Of Positive School Psychology*, 8302-8316.
- Al-Massarweh, S. (2023). The extent of knowledge of achieving the final exam questions for the sixth to eleventh grades to the levels depth of knowledge” DOK” Webb In Jordan. *Modern Applied Science*, 17(2), 1-70.
- Anderson, L. W. (1999). Rethinking Bloom’s taxonomy: Implications for testing and assessment (ERIC Document Reproduction Service No. ED435630, TM 030 228).

- Ansari, M. R., Rahim, K., Bhoje, R., & Bhosale, S. (2022). A study on research design and its types. *International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET)*, 9(7), 1132-1135.
- Arı, S., & Boyraz, C. (2023). K-12 beceri eğitiminde üst düzey düşünme becerileri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Millî Eğitim*, 52(1), 601-626.
- Bağdat, O., & Saban, P. A. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme becerilerinin solo taksonomisi ile incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26(1), 473-496.
- Ben-Porath, S. (2007). Civic virtue out of necessity: Patriotism and democratic education. *Theory And Research In Education*, 5(1), 41-59.
- Biggs, J. B. & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy*. New York: Academic Pres.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14. <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/710>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Can Kaya, B. (2024). Doküman analizi. İçinde Ö. Baş & B. Gök (Ed.), *Nitel araştırma pratikleri: Eğitimciler için* (s. 292-293). Pegem Akademi.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Coşkun, Ç., & Gelbal, S. (2024). Öğretmen ve öğrenci gözünden sınıflarda üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması ve belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(1), 259-281.
- Demiralp, N. (2023). 2018 coğrafya dersi öğretim programı 11 ve 12. sınıf kazanımlarının Webb'in bilgi derinliği taksonomisine göre analizi. *Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences*, 9(71), 3959-3967.

- Demiralp, N., & Özüdoğru, H. Y. (2023). An analysis of the learning outcomes of the 2018 geography curriculum for 9th and 10th grades according to Webb's Depth of Knowledge. *Asian Journal Of Education And Training*, 9(4), 142-150.
- Dindar, H., & Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Eke, C. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanımların Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analizi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri*, 4(6), 174-190.
- Eroğlu, D., & Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Filiz, S. B., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253.
- Fisher, M., Goddu, M. K., & Keil, F. C. (2015). Searching for explanations: How the internet inflates estimates of internal knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, (3), 674-687.
- Gezer, M., & İlhan, M. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 1-25.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146
- Hess, K. K., Jones, B. S., Carlock, D., & Walkup, J. R. (2009). Cognitive rigor: Blending the strengths of Bloom's Taxonomy and Webb's Depth of Knowledge to enhance classroom-level processes. *Online Submission*.
- Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *The Social Studies*, 93(3), 103-108.
- Kahne, J., & Bowyer, B. (2016). Educating for democracy in a partisan age. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3-34.

- Karabulut, A. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı kazanımlarının Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analizi. *Journal of History School*, 14(Lv), 4577-4602.
- Karabulut, A., & Tunagür, M. (2021). Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analizi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 15-29.
- Miles, M. B., & Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Leming, J., Ellington, L., & Porter, K. (2003). *Where did social studies go wrong?*. Thomas B. Fordham.
- Lynch, M. P. (2019). *Know-it-all society: Truth and arrogance in political culture*. Liveright Publishing.
- Masharipova, F. (2024). From Bloom's taxonomy into webb's depth of knowledge: Enhancing lesson planning strategies. *Emergent: Journal of Educational Discoveries And Lifelong Learning (EJEDL)*, 3(4), 10.
- Merzifonluoğlu, S. (2023). *Sosyal bilgiler eğitimine yönelik yeni bir felsefi yaklaşım: Entelektüel erdemlerin geliştirilmesi olarak sosyal bilgiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Sosyal bilgiler dersi 5. sınıf öğretim programı*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/sosyal-bilgiler-dersi/6>
- Milson, A. J., & Chu, B.W. (2002). Character education for cyberspace: developing good netizens. *The Social Studies*, 93(3), 117–119.
- Özden, M., Akgün, A., Çinici, A., Sezer, B., Yıldız, S., & Taş, M. M. (2014). Merkezi sistem ortak sınav fen bilimleri sorularının webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analizi. *Adıyaman University Journal of Science*, 4(2), 91-108.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Öztürk, M., Akkan, Y., & Kaplan, A. (2018). 6-8. sınıf üstün yetenekli öğrencilerin problem çözerken sergiledikleri üst bilişsel beceriler: Gümüşhane örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 446-469.

- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (25. bs.). Anı Yayıncılık.
- Şengül, S., & Işık, S. C. (2014). The role of 1st grade students' metacognitive skills in solving problems related to "Webb's Depth of Knowledge Levels". *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24(1), 93-127.
- Sirem, Ö. (2024). Betimsel analiz. İçinde Ö. Baş ve B. Gök (Eds.), *Nitel araştırma pratikleri* (ss.333). Pegem.
- Taylor, K. (2021). *Online professional development and teacher capacity to incorporate english language arts assignments based on levels 3 and 4 of webb's depth of knowledge framework* [Unpublished doctoral dissertation]. Trevecca Nazarene University.
- Weay, A. L., Masood, M., & Abdullah, S. H. (2016). Systematic review of revised Bloom taxonomy, SOLO taxonomy and Webb's depth of knowledge (DOK) in assessing students' historical understanding in learning history. *Malaysian Journal of Higher Order Thinking Skills In Education*, 3, 1-27.
- Webb, N. L. (1997). *Criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science education*. (Research Monograph No. 6. Madison/ University Of Wisconsin– Madison, Wisconsin Center For Educational Research), National Institute for Science Education (NISE) Publications. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414305.pdf>
- Webb, N. L. (1999). *Alignment of science and mathematics standards and assessments in four states*. (Research monograph no. 18). national institute for science education University Of Wisconsin-Madison.
- Webb, N. L. (2002). Depth-of-knowledge levels for four content areas. *Language Arts*, 28, 1-9.
- Webb, N. L. (2007). Issues related to judging the alignment of curriculum standards and assessments. *Applied Measurement In Education*, 20(1), 7-25.
- Webb, N. L. (2009). *Webb's depth of knowledge guide: Career and technical education definitions*. University of Wisconsin, Center for Education Research. <https://www.ccrea.net/wp-content/uploads/2012/06/Webbs-DOK-Guide.pdf>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim Dergisi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan, üç aylık, hakemli, uluslararası bilimsel bir dergidir. Şubat, Mayıs, Ağustos ve Kasım aylarında olmak üzere yılda dört sayı yayımlanan dergi; okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerine, yaygın eğitime ve ilgili paydaşlara yönelik araştırmaları kapsar. Dergide yayımlanan çalışmaların kuramsal ve/veya uygulamalı olarak alana katkı sunması, güncel tartışmaları ele alması ve eğitim araştırmalarının ilerlemesine destek sağlaması beklenmektedir.

Derginin temel amacı; eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerileri bilimsel düzlemde tartışmaya açmak, paylaşmak ve akademi ile uygulama arasındaki etkileşimi güçlendirmektir.

Millî Eğitim dergisi yayın ilkeleri aşağıda yer almaktadır:

- Millî Eğitim Dergisi'ne gönderilen makalelerin özgün olması, daha önce yayımlanmamış ve yayın için değerlendirme sürecine alınmamış olması gerekir
- Makaleler, dipnot, özet ve kaynakça hariç en fazla 8.000 kelime olmalıdır. Belirtilen sınırı aşan çalışmalar ön inceleme aşamasında iade edilir
- Makalelerde aşağıdaki beyanlar açık ve şeffaf biçimde yer almalıdır:
 - * Yazar katkı beyanı
 - * Çıkar çatışması beyanı
 - * Etik kurul izin belgesi (gerekliyse)
 - * Araştırma ve yayın etiği beyanı
 - * Finansman / destek bilgisi
 - * Veri kullanılabilirliği beyanı
 - * Yapay zekâ araçlarının yazım veya analiz sürecine katkısı (varsa, tür ve kapsam belirtilerek)
- Tüm yazarlar gerçek katkı sahipleri olmalıdır. Hediye, sembolik veya gizli yazarlık kesinlikle kabul edilmez
- Makalelerde, özellikle hassas ve dezavantajlı gruplar söz konusu olduğunda, saygılı, kapsayıcı ve ötekileştirmeyen bir dil kullanılması esastır.
- Araştırmalarda katılımcıların rıza, gizlilik ve mahremiyet hakları korunmalıdır.

- Başvuru, yazım kuralları, makale şablonu ve dergi kapsamına uygun olmayan çalışmalar ön incelemede reddedilir.
- Makaleler, çift kör hakemlik ilkeleri doğrultusunda en az iki hakem tarafından değerlendirilir. Yayın kararı, editör önerisi üzerine yayın kurulu tarafından verilir.
- Yayımlanan makalelerdeki görüşlerin sorumluluğu yazarlara aittir; bu görüşler Millî Eğitim Dergisi'nin kurumsal görüşü olarak değerlendirilmez.

Ön İncelemede Doğrudan Reddedilecek Durumlar

Aşağıdaki özellikleri taşıyan çalışmalar hakem değerlendirmesine gönderilmeden reddedilir:

- Derginin kapsamına ve yayın hedeflerine uymayan makaleler,
- Alana özgün katkı sunmayan çalışmalar,
- Yetersiz, hatalı veya bilimsel tutarlılığı zayıf araştırma yöntemi içeren makaleler,
- Akademik dil ve üslup standartlarına uymayan, kapsamlı anlatım ve yazım hataları bulunan metinler,
- Etik kurul izni gerektirdiği halde izin belgesi bulunmayan araştırmalar,
- Makale biçimlendirme ve teknik gerekliliklere (özet, anahtar kelimeler, tablo-şekil düzeni, atıf sistemi vb.) uymayan çalışmalar,
- Yüksek lisans/doktora tezlerinden üretilen çalışmalar da dahil olmak üzere, etik olmayan düzeyde benzerlik oranı yüksek metinler,
- Eş zamanlı olarak başka bir dergiye gönderilen veya daha önce yayımlanmış makaleler.

1. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Gizli değerlendirme sürecine uygun tarafsız bir değerlendirme ve yayım süreci önemsenmektedir. Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim> web adresinden sisteme yüklenmelidir.

Gerekli Belgeler

1. **Başvuru Dilekçesi:** Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgileri yer almalıdır.
2. **İsimli makale:** Makalenin yazar isimli tam metni Word dosyası formatında olmalıdır.
3. **İsimsiz makale:** Makalenin yazar isimsiz tam metni Word dosyası formatında olmalıdır. Makale dosyaları sisteme yüklenirken isimsiz dosya "Tam Metin" olarak yüklenmelidir.
4. **Benzerlik raporu:** Makale sahipleri, başvuru esnasında benzerlik raporu için sistem tarafından intihal.net adresine yönlendirilecektir. Raporun tamamı PDF formatında sisteme yüklenmelidir.
5. **Telif Hakkı Devir Formu:** Yazar/ların bilgileri ve imzaları yer almalıdır.
6. **Etik Kurul İzin Belgesi:** Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik kurul izninin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik kurul iznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik kurul izni yerine geçmez.
7. **Araştırma ve Uygulama İzin Belgesi:** Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her türlü teşkilatta (merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı) yapılan ulusal ve uluslararası araştırma uygulamalarına yönelik Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış ‘Araştırma ve Uygulama İzin Belgesi’ sisteme yüklenmelidir.
8. **Makale Başvuru Ücreti Dekontu:** Millî Eğitim dergisinde 15.05.2024 tarihinden itibaren her bir makale gönderimi için başvuru ücreti talep edilmektedir. Bu ücret makalenin kabul veya ret şartına bağlı olmaksızın makale başvurusu esnasında alınan bir işlem ücretidir. Hiçbir durumda iade edilmez. Detaylı bilgi ücret politikası sayfasında yer almaktadır.

2. ÖN İNCELEME, DEĞERLENDİRME VE YAYIN SÜRECİ

Millî Eğitim dergisine yayımlanmak üzere gönderilen makaleler ilk olarak ön inceleme aşamasında incelenir. Başvurusu yapılan makalelerin ön inceleme süreci aşağıda açıklanmıştır.

- Başvuru Şartlarına Uygunluk: İstenilen belgeler bölümünde belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz ve doğru olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.
- Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk: Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özleredeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.
- Makale Şablonuna Uygunluk: Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki “Makale Şablonu” kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.
- Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk: Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir. İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur.
- Yasal ve Etik Açıdan Uygunluk: Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, başvuru esnasında benzerlik raporu için sistem tarafından intihal.net adresine yönlendirilecektir. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Ön değerlendirme süreci yaklaşık bir ay içerisinde tamamlanmakta olup uygun bulunan makaleler değerlendirme sürecine alınır. Başvurusu yapılan makalelerin değerlendirme süreci aşağıda açıklanmıştır.

Hakem Süreci: Milli Eğitim dergisi, çift-gizli (double-blind) hakemlik sistemi uygulamaktadır. Değerlendirme sürecine alınan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış ve ilgili makalenin çalışma alanında yayını bulunan iki hakeme gönderilir. Hakemlerin belirlenmesinde makale konularıyla birebir uyumlu uzmanlık alanlarında çalışmış olmaları esastır. Hakem kararlarında iki farklı görüş çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Makale hakkında aynı görüşte en az iki rapor alınıncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınamazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem değerlendirme süreci ise yaklaşık altı ay sürmektedir. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki “Gizli Değerlendirme Süreci” bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Revizyon Süreci: Yazarlar; editörün, hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayımlanacak makalelerde Yayın Kurulu veya editörler tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Değerlendirme ve revizyon süreci tamamlanan makaleler yayım sürecine alınır. Kabul edilen makalelerin yayım süreci aşağıda açıklanmıştır.

- Dergiye sunulan çalışmalardan hangilerinin yayımlanacağı, hakem raporları çerçevesinde, Dergi Yayın Kurulu, Editörler ile Genel Yayın Yönetmeni’nin ortak kararıyla belirlenir. Tüm dergi değerlendirme aşamalarından başarıyla geçen çalışmaların nihai yayımlanma/ma kararı Dergi Yayın Kuruluna aittir.
- Dergi sayıları; MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının <https://ttkb.meb.gov.tr/web> sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark’ta yayımlanır.
- Yayımlanan makalelerdeki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir. Makale başvurusu sonrasında tüm sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen makaleler gizli değerlendirme sürecine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz. Millî Eğitim dergisine başvuru ve iletişim kanalı DergiPark sistemidir.

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

PUBLICATION PRINCIPLES

The *Millî Eğitim Journal* is a quarterly, peer-reviewed, international scholarly journal published by the Ministry of National Education. The journal is published four times a year, in February, May, August, and November, and covers research addressing all levels of education from pre-school to higher education, as well as non-formal education and related stakeholders. It is expected that the studies published in the journal will, theoretically and/or practically, contribute to the field, address current debates, and support the advancement of educational research.

The primary aim of the journal is to open issues, practices, problems, and recommendations concerning education and instruction to scientific discussion, to facilitate their dissemination, and to strengthen the interaction between academia and practice.

The publication principles of the *Millî Eğitim Journal* are as follows:

- Articles submitted to the *Millî Eğitim Journal* must be original, must not have been previously published, and must not be under consideration for publication elsewhere.
- Articles may not exceed 8,000 words, excluding footnotes, abstract, and references. Submissions that exceed this limit are returned at the preliminary review stage.
- The following statements must be included in the article in a clear and transparent manner:
 - Author contribution statement
 - Conflict of interest statement
 - Ethics committee approval document (if required)
 - Research and publication ethics statement
 - Funding/support information
 - Data availability statement
 - Statement on the contribution of artificial intelligence tools to the writing or analysis process (if any, specifying the type and scope)
- All authors must be genuine contributors. Gift, honorary, or ghost authorship is strictly unacceptable.
- Particularly where sensitive and disadvantaged groups are concerned, it is essential that the language used in articles be respectful, inclusive, and non-discriminatory.

- In research, participants' rights to consent, confidentiality, and privacy must be protected.
- Submissions that do not comply with the submission requirements, Author Guidelines, article template, or the scope of the journal are rejected at the preliminary review stage.
- Articles are evaluated by at least two reviewers under a double-blind peer-review process. The publication decision is made by the Editorial Board based on the recommendation of the editor.
- The responsibility for the views expressed in published articles belongs to the authors; these views are not to be regarded as the institutional views of the Milli Eğitim Journal.

Grounds for Desk Rejection at the Preliminary Review Stage

Manuscripts with the following characteristics are rejected without being sent for peer review:

- Articles that do not fall within the scope and publication objectives of the journal,
- Studies that do not provide an original contribution to the field,
- Articles that employ inadequate, flawed, or scientifically weak research methods,
- Manuscripts that fail to meet academic language and style standards and contain extensive expression and writing errors,
- Research requiring ethics committee approval but lacking an ethics approval document,
- Manuscripts that do not comply with article formatting and technical requirements (such as abstract, keywords, table–figure layout, citation system, etc.),
- Texts with an unethically high similarity rate, including those derived from master's/doctoral theses,
- Articles that have been submitted concurrently to another journal or have been previously published.

1. SUBMISSION OF MANUSCRIPTS

The *Millî Eğitim Journal* primarily aims to publish high-quality studies that can contribute to the education system in accordance with science and scientific publication ethics, under the scrutiny of field experts. An impartial and confidential evaluation and publication process in line with the principles of double-blind review is of particular importance. To submit an article, the following files and documents must be fully uploaded to the system via the website <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim>.

Required Documents

1. **Application Letter:** The letter must include the article title, article type, author names, authors' contact information (e-mail, telephone, institutional affiliation), and ORCID information.
2. **Manuscript with Author Names:** The full text of the article including author names must be in Word format.
3. **Manuscript without Author Names:** The anonymised full text of the article (without author names) must be in Word format. When uploading the article files to the system, the anonymised file must be uploaded.
4. **Similarity Report:** During submission, authors will be directed by the system to the website intihal.net for the similarity report. The full report must be uploaded to the system in PDF format.
5. **Copyright Transfer Form:** The form must include the information and signatures of the author(s).
6. **Ethics Committee Approval Document:** For all manuscripts, an Ethics Committee Approval Document must be submitted. In cases where ethics committee approval is not required, authors must upload a document explaining the justification to the system. The institution from which ethics approval was obtained, as well as the date and decision number, must be stated in the Method section of the article. If ethics approval is not required, this must again be explained with justification in the Method section. Institutional or individual implementation permissions obtained for the research do not substitute for ethics committee approval.
7. **Research and Application Permission Document:** For national and international research conducted in any unit affiliated with the Ministry of National Education (central, provincial, or overseas units), the 'Research and Application Permission Document' approved by the Ministry of National Education must be uploaded to the system.

8. **Article Submission Fee Receipt:** As of 15.05.2024, an article submission fee is charged for each manuscript submitted to the *Milli Egitim Journal*. This fee is a processing fee collected at the time of submission, irrespective of whether the article is accepted or rejected, and it is non-refundable under any circumstances. Detailed information is provided on the fee policy page.

2. PRELIMINARY REVIEW, EVALUATION, AND PUBLICATION PROCESS

Articles submitted to the *Milli Egitim Journal* for publication are first examined at the preliminary review stage. The preliminary review process for submitted manuscripts is explained below.

- **Compliance with Submission Requirements:** It is checked whether the information and documents specified in the Required Documents section have been uploaded completely and correctly.
- **Compliance with the Author Guidelines of the Journal:** Correct and fluent use of language, spelling rules, article word count, word counts in the Turkish and English abstracts, number of keywords, accuracy of the expressions in foreign languages, and compliance of references with the rules, etc. are checked.
- **Compliance with the Article Template:** The “Article Template” available on our DergiPark page must be used when preparing manuscripts. During the evaluation process, it is examined whether the article complies with the template specifications.
- **Compliance with the Scope of the Journal and Scientific Requirements:** It is examined whether the article addresses current educational practices; whether it possesses fundamental scientific features such as clear aims, methods, and results; the quality and size of the sample in the conducted research; the currency of the research topic; and whether the results and recommendations contribute to education. When necessary, the manuscripts under review are submitted to the Editorial Board for scientific evaluation.
- **Legal and Ethical Compliance:** Articles may include ideas, criticism, and recommendations. However, such ideas and criticism must not constitute a legal offence, must not violate ethical rules, and must not damage the reputation of individuals or institutions. Articles found suitable in terms of publication principles are also checked for plagiarism. For this purpose, authors will be directed by the system to intihal.net at the submission stage for the similarity report. Responsibility for similarity rests entirely with the author. To ensure the healthy conduct of the process, the similarity threshold adopted by the *Millî Egitim Journal* is kept confidential. This threshold is determined by the Editorial Board based on the rate recommended by ULAKBİM and relevant authorities.

The preliminary review process is generally completed within approximately one month, and the manuscripts deemed suitable are moved into the evaluation process. The evaluation process of submitted manuscripts is explained below.

Peer-Review Process

The *Millî Eğitim Journal* employs a double-blind peer-review system. Articles taken into the evaluation process are sent to two reviewers who are recognised for their works and publications in their field and who have publications in the subject area of the article. In determining reviewers, it is essential that they have worked in subject areas that directly match the topic of the article. In the event of two divergent reviewer opinions, a third reviewer is consulted. The peer-review process continues until at least two reports in agreement on the article are obtained. A maximum of twelve reviewers may be invited for a single article. If no outcome can be obtained from reviewers in this process, the article is returned. Reviewer reports are confidential and are kept for five years. The peer-review process typically takes approximately six months. In some cases, this period may be extended. Detailed information on the peer-review process is provided in the “Confidential Evaluation Process” section on our DergiPark page.

Revision Process

Authors are required to take into account the criticism, recommendations, and corrections of the editor, reviewers, and the Editorial Board. If there are points with which they do not agree, they have the right to explain their reasons in writing. Corrections made during the revision process must be uploaded to the system using the Reviewer Revision Table available on our DergiPark page. Non-substantive minor corrections may be made by the Editorial Board or editors in articles accepted for publication. Articles for which the evaluation and revision process has been completed are then moved into the publication process. The publication process for accepted articles is explained below.

- Which submissions will be published in the journal is decided jointly by the Journal Editorial Board, Editors, and the Editor-in-Chief, within the framework of the reviewer reports. The final decision to publish or not to publish studies that have successfully passed all journal evaluation stages belongs to the Journal Editorial Board.
- Issues of the journal are published on the website of the Board of Education of the Ministry of National Education (<https://ttkb.meb.gov.tr>), on ULAKBİM ODİS, and on DergiPark.
- The responsibility for the findings and views expressed in published articles belongs to their authors.

Following manuscript submission, the responsibility for tracking the entire process rests with the author. The *Millî Egitim Journal* uses the DergiPark system as its primary channel of communication with authors and reviewers. Articles sent to the personal e-mail addresses of journal staff or to the journal's e-mail addresses are not considered for evaluation, as they do not comply with the confidential evaluation process. The sole channel for submission and communication with the *Millî Egitim Journal* is the DergiPark system.

By submitting a manuscript, authors are deemed to have accepted all conditions stated in the publication principles of the Millî Egitim Journal.